

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثانية والأربعون   أكتوبر ١٩٩٠   العدد الاول

صحيفة التربية

السنة الثانية والأربعون اكتوبر ١٩٩٠ العدد الأول

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

● تصدر في أربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوي جنيهان .

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

فى هذا العدد

حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

لو تأملنا الجهاز التعليمي في مجتمعنا ، أو في أي مجتمع يتشابه معه في ظروفه من حيث المستوى الثقافي والحضاري والاقتصادي ، لوجدنا أن هذا الجهاز على درجة كبيرة من الضخامة والتعقيد بما يتناسب مع أهمية الرسالة والوظائف التي يؤديها في المجتمع والتي يمكن تلخيصها في تربية أبناء الشعب واعدادهم للحياة السعيدة المنتجة في ظل القيم الروحية والاجتماعية والخلقية التي يؤمن بها هذا المجتمع وفي ظل أهدافه وطموحاته وآماله في مستقبل أفضل .

واذا حاولنا أيها القارىء العزيز ، أن نلقي نظرة سريعة على « التركيبة » التي يتكون منها هذا الجهاز التعليمي والمستويات التي ينقسم اليها والفئات المختلفة من العاملين في كل مستوى من هذه المستويات ، لتبين لنا فعلا ضخامة الهيكل الذي يتكون منه هذا الجهاز وتعدد الأجهزة الفرعية التي يتكون منها والادارات التي ينقسم اليها كل فرع من هذه الفروع ، ولتبين لنا أيضا شدة التعقيد في العلاقات الرأسية والعلاقات الأفقية التي تربط بين كل هذه المكونات بعضها بالبعض الآخر ، والتي يبلغ عدد الأفراد العاملين فيها ما يتجاوز المليون فردا ، بل ان هذا العدد يتضاعف عشرات المرات اذا أدخلنا في حسابنا من لهم علاقة مباشرة بهذا الجهاز التعليمي من التلاميذ والطلاب الذين أنشىء الجهاز من أجلهم ومن أجل تربيتهم وكذلك الآباء الذين يفترض تعاونهم الوثيق مع الجهاز التعليمي لمتابعة نمو أبنائهم ولتحقيق الأهداف المشتركة بينهما .

وواضح أن جهازا بمثل هذا الحجم وهذا التعقيد لا يستطيع أن يؤدي المهام المنوطة به على وجه سليم دون التنسيق الكافي بين جميع

العاملين في ميدان التعليم . أى أنه لابد من التنسيق الكامل بين جميع مكونات الجهاز التعليمي من الأفراد بحيث تتناغم جهود كل فئة أو كل جزء من هذه الأجزاء مع جهود بقية الأجزاء الأخرى ، أو على الأقل لا تتعارض معها والا عمت الفوضى وتضاربت الآراء وتعارضت الجهود وسار كل فريق في اتجاه منفرد غير مبال بما يفعله الآخرون مما يؤدى الى أن تضعف الجهود المبذولة بعضها البعض الآخر فيضيع الأمل في تحقيق الأهداف التى انشئت المدارس والأجهزة التعليمية من أجل تحقيقها .

واذا سلمنا بحتمية هذا التنسيق للحصول على أكبر عائد من التعليم بأكبر كفاءة ممكنة ، فان أول خطوة في هذا التنسيق الحتمي هي الاتفاق على أهدافنا من التعليم في كل مرحلة من مراحله ولكل نوعية من نوعياته ، مع تحديد هذه الأهداف بصورة اجرائية لا غموض ولا ابهام فيها ولكن بصورة قابلة للتنفيذ وقابلة أيضا للقياس الكمي أو الكيفي للحكم على مدى تحقيقها . وبمعنى آخر فان التنسيق الذى نتحدث عنه يتطلب تحديد النظرة العامة أو الفلسفة الشاملة أو الأهداف القومية التى نعتقد كمجتمع أن التعليم والتربية يمكن عن طريقهما تحقيقها سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع الذى يتكون من مجموع أفراده ، وبذلك تصبح هذه النظرة أو النظرية التعليمية والتربوية هي المحور الذى تدور حوله جميع الجهود وجميع الأساليب التى نتبعها في التربية وفي التعليم ، أو هي المركز الذى تتلاقى عنده جميع أنشطة الجهاز التعليمي وتنبع منه كل الأفكار والمحاولات لتحسين العمل في هذا الجهاز وتطويره . وبالاختصار فان تنسيق العمل في الجهاز التعليمي الضخم يتطلب الاتفاق العام على النظرية التربوية أو الفلسفة التربوية التى تكون بمثابة « المايسترو » بالنسبة للجوقة الموسيقية حيث يهتدى بها جميع المعنيين بالقضايا التربوية والتعليمية في تناغم وتضافر وتكامل مما يدفع بالعمل ويرفع قيمة العائد من جهود العاملين في مجال التعليم .

فهل لدينا مثل هذه النظرية او الفلسفة التربوية التى يتفق عليها ويتمسك بها جميع العاملين فى اجهزة التعليم وكل من لهم علاقة او صلة به ؟ وهل هذه النظرية او الفلسفة او الرؤية واضحة لهم بالدرجة الكافية التى توجه افكارهم وسلوكهم بحيث يصدرون احكامهم فى ضوئها ؟

ولكى نتبين أيها القارىء العزيز مدى وضوح أو عدم وضوح هذه الرؤية لدى الكثيرين من المعنيين بالتعليم تعال نطرح سؤالا قد يبدو للوهلة الأولى ساذجا رغم دلالته وأهميته الكبرى . وهذا السؤال هو : لماذا ننشىء المدارس ؟ ولماذا يرسل الآباء أبناءهم اليها أو يلزمون بارسالهم اليها ؟ وهل ما تقدمه المدرسة لهؤلاء الأبناء يحقق فعلا الغرض من انشاء المدرسة والانفاق عليها ؟

اذا طرحنا مثل هذه الأسئلة على عينات ممثلة لمجتمعنا تشمل الفئات الآتية :

- فئات المعلمين فى مختلف مراحل التعليم ونوعياته .
- القيادات المشرفة على التعليم فى مواقع الادارة العليا ونظار المدارس والموجهين .
- واضعى السياسات التعليمية وواضعى المناهج الدراسية .
- مؤلفى الكتب المدرسية وغيرهم من العاملين فى حقل التعليم .
- رجال الفكر من السياسيين والصحفيين والاقتصاديين وعلماء الاجتماع والتربية ، ورجال الأعمال فى ميادين الانتاج الصناعى والزراعى والخدمات .
- عينات من التلاميذ فى المستويات التعليمية المناسبة .

فهل يمكن أن نحصل على اجابات تمثل فكرا مشتركا أو اجابات تدل على وعى واضح بما نسعى الى تحقيقه عن طريق التربية والتعليم ؟

وهل المناهج الدراسية التى توضع وتطور من آن إلى آخر يراعى في وضعها أو تطويرها السعى الى تحقيق مزيد مما نسعى الى تحقيقه وفق الاجابة على السؤال السابق ؟

وهل الأساليب والطرق التى تتبعها فى التعليم ، والكتب الدراسية التى نضعها بين أيدى التلاميذ، والامتحانات التى نضعها للحكم على التلاميذ ، هل هذه كلها متناسقة ومتكاملة بحيث تلائم وتتمشى مع نتائج البحوث التربوية فى هذه المجالات لكى تحقق الأهداف التى وضعت المناهج من أجلها وفق الاجابة التى تحصل عليها فى السؤالين السابقين؟

وهل ما ننفقه على التعليم فى مجتمعنا وهو ما يقدر بأكثر من مليارين من الجنيهات سنويا ، هل يتناسب هذا الانفاق من مال وجهد مع العائد الذى نستهدفه من التعليم ؟

وهل لدينا الوسائل الدقيقة والمعايير التى يمكن استخدامها لتقدير هذا العائد ولو بصورة تقريبية للحكم على نجاحنا ونتبين نسبة الاهدار أو الفقد فى جهودنا واستثمار أموالنا وثرواتنا البشرية وهى أغلى ما نحرص عليه لمستقبل وحاضر الأجيال الصاعدة فى شعبنا ؟

هل لدينا أيها القارىء العزيز اجابات واضحة تدل على ما يشبه الاجماع العام على هذه لأسئلة ؟ أم أننا نسير فى بعض الأحيان على غير هدى أو دون التأكد من وجود فكر مشترك وجهود مركزة مع المتابعه وعمليات التقويم الآنية التى يصحبها تطوير مستمر للتعليم لتحسينه وتقدمه وتحقيق المزيد من أهدافه ؟

أغلب الظن وفى ضوء كثير من الدراسات الاستطلاعية التى أجريت أن هناك فجوة فى كثير من الأحيان بين فكر القيادات التربوية من منظرين ومخططين وأساتذة التربية فى الجامعات وبين القواعد العريضة التى تقوم عليها عمليات التنفيذ فى المدارس ، وأن هناك انفصالا فكريا فى كثير من الحالات بين المعلمين والموجهين ومديرى التعليم ونظار المدارس وغيرهم من العاملين فى ميدان التعليم من جهة وبين النشات

المستهدفة من خدماتهم من جهة أخرى ٠ فهؤلاء المربين كثيرا ما تكون لهم رؤى فى التعليم تختلف عما لدى التلاميذ وآبائهم خاصة من ينحصر اهتمامه منهم على النجاح فى امتحانات التقليدية والحصول على الشهادات الدراسية التى هى جواز المرور للتعيين فى الوظيفة ٠ كما أننا كثيرا ما نجد اختلافا واضحا بين نظرة رجال التعليم من وجهة ونظرة بعض رجال الفكر وأرباب الأعمال والانتاج ورجال السياسة من جهة أخرى ٠ بل ان الأدهى من كل هذا هو أن نجد اختلافا بين ما يصرح به بعض رجال التعليم من المشرفين على التنفيذ أو القائمين بالتدريس ، من آراء تربوية سليمة وبين ما يطبقونه فعلا من عمليات قد تتنافى وتتعارض بمقدار ١٨٠° درجة مع ما قد يتشدقون به من شعارات ٠ فكثيرا ما نسمع عن لجنة المناهج التى تضع محتوى المنهج أولا ثم تكلف من أعضائها من يكتب مقدمة عن الأهداف بدلا من تحديد الأهداف أولا والاتفاق عليها ثم اختيار المحتوى الذى تتحقق عن طريقة هذه الأهداف !! وكثير مانسمع عن المؤلف للكتاب المدرسى الذى لم يطلع على أهداف تدريس المادة أو المقرر الذى يؤلف فى مجاله ! ، أو المعلم الذى يتشدق باهتماماته فى تربية تلاميذه بتنمية الجوانب الوجدانية أو أساليب التفكير أو تنمية الشخصية أو التربية البيئية وتأتى امتحاناته وأساليب تقويمه لتلاميذه خلوا من قياس أى جانب من هذه الجوانب ! فهو يهدف أساسا الى تحفيظ تلاميذه بعض المعلومات التى قد لا يفهمون لها معنى أو دلالة فى حياتهم وينعكس هذا الهدف فى طرق تدريسه كما ينعكس فى أساليب تقويمه وامتحاناته ٠

وهكذا ٠٠٠٠

ان أول خطوة اذن فى سبيل تحقيق هذا التجمع الفكرى بين جميع الفئات المعنية بقضايا التعليم هو وجود نظرية أو فلسفة تعليمية وتربوية مشتركة يتفق عليها الجميع ، بحيث يعمل المجتمع بجميع فئاته على تحقيق أهدافها التى تشتق من أهداف المجتمع وثقافته وظروفه الحياتية وقيمه التى يؤمن بها وآماله فى المستقبل وطموحاته الى حياة أفضل ٠ ان وجود مثل هذه النظرية العامة أساسى جدا لضمان تقدم التعليم وتضافر جميع الجهود للسير فى اتجاه واحد ، فتكون هذه النظرية التربوية هى بمثابة « البوصلة » التى تحدد للجميع ان كان التعليم يسير فى الطريق المتفق عليه ، كما تكون أيضا بمثابة « الدفة » التى يمكن عن طريقها تصويب المسار عند حدوث أى انحراف عن الطريق السوى الذى يوصل الى الأهداف المرسومة ٠

فبدون هذه النظرية التى يعمل الجميع فى اطارها كثيرا ما نجد أن تخطيط التعليم ومناهجه لمرحلة معينة كالتعليم الأساسى مثلا يركز على عدد من الأهداف التربوية والاجتماعية والنفسية والمهارية ٠٠٠ الخ فى حين أن مؤلف الكتاب أو المعلم فى حجرة الدراسة أو واضع الامتحان الذى تستخدم نتائجه فى الحكم على التلميذ ومدى تحقيق أهدافنا فى تربيته ونموه كثيرا ما نجد نه فى الوقت الذى يحاول فيه المخططون للتعليم تنمية شخصية المتعلم وتفكيره وسلوكه وقيمه وعلاقاته الاجتماعية ٠٠٠ الخ قد يحاول الآخرون التركيز على حفظه لبعض الحقائق أو القواعد العامة والقوانين التى يقصد واضع المنهج استخدامها لتنمية الجوانب الوجدانية والقيمية والسلوكية ، بحفظها لتسميعها فى الامتحان دون أن تكون لها أية فعالية فى تربيته ٠ وبذلك يهدم مثل هذا الفريق ما يحاول أن يقيمه الفريق الآخر ، أو أن يكون الهدف الذى يسعى التلميذ الى تحقيقه هو النجاح فى الامتحان بأى وسيلة — ولو كانت غير مشروعة ويؤيده أو يدفعه الى ذلك الأب وأحيانا المعلم الذى يحاول مسايرة الآباء فى اتجاهاتهم ٠

الخلاصة أيها القارىء العزيز أننا فى حاجة شديدة الى الاتفاق على النظرية التربوية التى يلتزم بها جميع العاملين والمعنيين بشئون التعليم

وقضاياه . وهنا تتضح مسئولية كليات التربية ومراكز البحوث التربوية وأساتذتها في بلورة هذه النظرية التربوية في التعليم عن طريق البحوث العلمية لجميع اتجاهات فئات المجتمع من المفكرين وذوى الرأى ، وغيرهم من السياسيين والاجتماعيين وكل من يهتم بحاضر ومستقبل هذه الأمة . وتوجيه جميع الفئات التى تعد فى كليات التربية الى حتمية التمسك بهذه النظرية وتطبيقها فى جميع المواقف التعليمية التى يتصدون لها .

كما تتضح أهمية الاعلام التربوى الذى ينشر الوعى بهذه النظرية وينبه الآباء وأصحاب الأعمال وكل من له صلة بالتعليم الى أهمية تطبيق هذه النظرية والعناصر التى تنبثق عنها فى جميع المواقف الحياتية التى يتعرض لها الفرد سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها .

والله ولى التوفيق .

تكنولوجيا التعليم

اعداد : أ ٠ د ٠ ابراهيم عصمت مطاوع
أستاذ التربية ـ جامعة طنطا

تشكلت في الشهور الأخيرة في مصر لجان رئيسة وفرعية على صعيد التعليم العام والفني والجامعي مستهدفة تطوير التعليم وتجديده ، ومؤذنة بانطلاقة متوقعة ٠ ورأيت من واجبي كأحد المشتغلين بالتربية،أن أعرض بعض الحقائق والمعطيات والاقتراحات متبادلا للخبرة بالنسبة لقضية التعليم ، بصفتها قضية قومية تهم كل أسرة ٠

أولا :

اننا نعاني انفجارا تعليميا ترتب على التزايد السكاني فنحن نعايش ظاهرة مدارس وجامعات الأعداد الكبيرة نتج عنه ضخامة المدخلات التعليمية ٠ اذ يتعلم داخل منظومة السلم التعليمي عشر ملايين من الأطفال والشباب بدءا بدور الحضانة وانتهاء بالجامعة والدراسات العليا ، يمثلون خمس سكان مصر ، ومنتشرون في ست عشرة ألف مدرسة وثلاث عشرة جامعة ٠ ويرجع الوضع الى التطورات الجذرية الحادثة في المجتمع ، فبعد أن كان التعليم قاصرا على القلة المتميزة أصبح متاحا للكثرة الغالبة ، وبعد أن كان التعليم بمصروفات أصبح بالمجان ، وبعد أن كان منحة أصبح حقا وعدلا اجتماعيا وتكافؤا في الفرص وبعد أن كان قطاع كبير منه امتدادا للنفوذ الأجنبي أصبح منصهرا في البوتقة الوطنية ٠ ففتحت المدارس والجامعات منذ الخمسينيات أبوابها لاستقبال جماهير غفيرة من الأطفال والشباب فوق طاقة الامكانات المتاحة ٠ وجاء ذلك لتحقيق الطلب الاجتماعي على التعليم وللضغط الشعبي والتعطش الى التعليم واستجابة لثورة الآمال المتزايدة التي يمثلها أولياء الأمور وأبناؤهم ويمثل ذلك بعدا هاما ، أما البعد الثاني فتمثله احتياجات الدولة المتزايدة للقوى العاملة الضاربة لخدمة مشروعات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية

السنوية والخمسية • أما البعد الثالث فيمثله الامكانات المادية والبشرية المتاحة للتعليم ، بالميزانيات المقررة المحدودة لمدارسنا وجامعاتنا • ولعل الظاهرة التى تلفت نظر كل متأمل جاد أننا لأغراض سياسية واجتماعية جرينا وراء سياسة الكم ولم نتوقف كثيرا عند قضية الكيف أى عمليـة تجويد التعليم وقد آن الأوان أن نعيد التوازن ونسرع الخطى فى تحقيق الارتفاع بالمستوى والنوع والمحتوى •

ثانيـــا :

ان التعليم كان ينظر اليه فى الماضى على أنه عملية استهلاكية ومن قبيل الرعاية الاجتماعية والخدمة الوطنية فى حين أن الصيحة المعاصرة تقول منذ أكثر من عشرين عاما – بانتقال التعليم الى اعتباره عمليـة انتاجية لها عائد مردود ومحسوب على الصعيدين الفردى والقومى أى نواجه النظرة الاقتصـادية للتعليم بحيث يحقق أكبر عائد ممكن وأقل فاقد ممكن • فليس مقبولا أن تنفق الدولة ما يزيد على مليارين ونصف من الجنيهات على التعليم العام والفنى والجامعى والأزهـــرى والبحث العلمى – مع شدة الحاجة الى اعتمادات أكثر من ذلك – دون أن نتحقق من كفاءة المنظومة التعليمية داخل السلم التعليمى وخارجه أى أثناء عملية الاعداد وبعد تخرج الخريجين الذين ينزلون ميدان العمل منضمين الى ركب القوى العاملة والثروة البشرية المنتجة التى تعمل بالقطاع الحكومى والعام والتعاونى والخاص وتخدم مجالات التنمية الاقتصـــــادية والاجتماعية • والتحدى الحقيقى هنا هو كيف نحول مؤسساتنا التعليمية الى وحدات انتاجية تعد للحيـاة الواقعية وتسد الاحتياجات الحقيقية وتعالج المشكلات المتعلقة بزيادة الانتاج والارتفاع بفعاليته • واذا كان بعد التنمية البشرية واحتياجات الدولة من القوى المنتجة مهما للغـــاية فعلينا بالتخطيط حساب هذه الاحتياجات حتى لا نفاجأ بما يجرى الآن من وجود فائض كبير من الخريجين فى بعض التخصصات وعجز صارخ فى أخرى • وتبلغ قوة العمل الضاربة حاليا ١٣ مليون عامل يمثلون ربع سكان مصر الا أن المعدلات المتعارف عليها تطالب بأن يرتفع الرأس مال

البشرى إلى نصف عدد السكان رغم ما لدينا من بطالة مقنعة ٠ ويبدو للوهلة الأولى وجود مفارقة بين تواجد فائض فى تخصصات ودعوى المطالبة بمضاعفة اعداد القوى العاملة والرد أن حاجة المجتمع شىء وقدرة الدولة على التشغيل شىء آخر ٠ فقد نكون فى حاجة الى ضعف عدد الأطبـــاء الحاليين تحقيقا لنسبة وجود طبيب لكل ٢٥٠ من السكان مثلا ولكن قدرة الدولة على تشغيلهم لا تلاحق حاجات المجتمع الحقيقية لأن المسألة ليست تخريج طبيب فقط وانما توفير المستشفيات والتجهيزات والمعدات والخامات اللازمة لممارسة المهنة وتخريج النوعية المطلوبة وتوزيع الأطباء بعدالة بين الريف والحضر ٠ وقد أخذنا الأسلوب التخطيط لأنه الأسلوب الذى يتبع فى البلاد التى لا تكفى مواردها بالوفاء باحتياجاتها منذ عام ١٩٦٠ الا أن النتائج الحادثة فى المجتمع لا تتفق مع التخطيط العلمى فى شموله وتكامله وتوازنه والتصور المستقبلى للمجتمع ٠ وتأتى قضية التزام الدولة بتشغيل الخريجين المفروض أن يكون باقتحام الصحراء واستزراعها بدلا من تعيينهم فى أعمال غير منتجة تمثل عبئا على الاقتصاد القومى مما يقتضى توظيف الطاقات البناءة بالسرعة والانجاز والمتابعة ٠

ثالثـــا :

انه من المعطيات الحاضرة فى الدولة العصرية ولا أعنى بذلك المقارنة بيننا وبين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى وانما أعنى المقارنة بيننا وبين الصين الشعبية وكوريا الجنوبية والهنـــد والدنمارك ـ انها اعتبرت التربية أداة قومية فى تغيير المجتمع وتجديده وليست عملية حفظ التراث الثقافى فقط ونقله من جيل الى جيل ٠ وما تقدم هذه الدول المرموقة فى شتى المجالات الحياتية الا ويرجع الى نظام تعليمى مبنى على قاعدة قوية مع الاستخدام الأمثل للقـــوى البشرية وتوظيف الذكاء الانسانى عن طريق اكتشافه وتوجيهه واستخدامه ممـا يؤكد أننا نعيش عصر التربية ٠ وأثبتت تجارب هذه الأمم أن التعليم أيضا ليس حكرا على رجال التربية وانما يشـــارك فيــه المخططون

والاقتصاديون وعلماء الاجتماع وعلماء التغيير الثقافى والمهندسون والساسة ورجال المال وأولياء الأمور - فالتربية قضية قومية وهى أقوى وأعلى استثمار لأنها تنمية لطاقة البشر بالتعليم والتدريب •

رابعـــا :

اننا لن نستطيع مواجهة قضايا التربية فى مصر والاستجابة لمطالب التربية الكمية والكيفية المتزايدة اذا نحن أبقينا على الأساليب التقليدية المألوفة فى التربية أى السبورة والطباشير والكتاب الواحد المقرر والتسميع والترديد والاقتصار على أسلوب المحاضرة فالتربية تفاعل بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين وبعضهم وبين المتعلمين والمقررات الدراسية وبين المتعلمين والبيئة وهى تشجيع للفهم والاستيعاب والابتكار والمبادأة - والبحث والنشاط .. ونحن ننشد المجتمع المعلم المتعلم .. اننا لا نرضى بتخريج أعداد كبيرة من المتعلمين غير معدين الاعداد الجسمى والعقلى والروحى والوجدانى والاخلاقى والاجتماعى والجمالى اللازم اذ نحن مطالبون كمربين بتنمية جوانب الشخصية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة لأطفال وشباب مصر •

خامســا :

اننا نعيش فى غمار سيادة العلم والتكنولوجيا ولم يعد خافيا على أحد أن المنهج العلمى متحالفا مع الايمان هو السر الحقيقى وراء تحقيق منجزات هذا العصر • ومعنى هذا أن تسير العملية التربوية فى جميع جوانبها طبقا لمعطيات عصر العلم والتكنولوجيا والسمة الأساسية فى التعليم العصرى هى الوحدة العضوية بين العلم والتكنولوجيا أى الحد من الفصل المصطنع بين التعليم النظرى والعلم التطبيقى وبين العلم والعمل والسلوك وربما ما هو عقلى بما هو بدنى وجعل المدرسة والجامعة امتدادا لمناشط الحياة الخارجية فى الصناعة والزراعة والتجارة والسياحة ، واتخاذ مشكلات الواقع المصرى وتحدياته المادية والاجتماعية منطلقا للدراسة والبحث ورفع مكانة العمل وتشجيعه والاقبال عليه فى

عصر يتسم بالتغيير الشامل والمتلاحق • ويشهد التعليم المعاصر انفجارا معرفيا هائلا فنحن فى غمار عصر اطلاق الأقمار الصناعية وغزو الفضاء والوصول الى القمر والحاسبات الالكترونية والثورة الاعلامية وعصر الاتصالات والزراعة الآلية والمحمية ، والمحافظة على الموارد الطبيعية فى البيئة ومنع تلوث الماء والهواء والغذاء والتربة والتلوث بالضوضاء وتشويه جمال الطبيعة • ويكفى القول بأن محتوى علوم النبات والحيوان قد بلغ فى الأربعين سنة الأخيرة فقط أربع أمثال ما وصلت اليه البشرية منذ نشأتها • ومعنى ذلك ضرورة أن تستوعب منظومة التعليم فى مصر الجديد من المعرفة مما يقتضى توفير كل الفرص للنمو الثقافى والمهنى والعلمى لجميع أفراد المجتمع على امتداد الحياة فى صورة التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة ومحو الأمية الأبجدية والحضارية والمهنية وتأكيد التربية الوظيفية •

سادسا :

وترتيبا على ذلك فاننا نواجه الحاجة الملحة الى قفزة تكنولوجية تمزج بين التربية وبين روح العصر وأساليبه ومنجزاته وابتكاراته لحاقا بمن سبقونا حتى لا تتسع الهوة بيننا وبينهم فنحن فى حاجة الى أن نجرى ونلهث • والحاجة ملحة الى تكنولوجيا التربية والوسائل التعليمية القادرة على تعليم أعداد أكبر تعليما أفضل وأسرع وبأقل تكلفة فى مدارسنا وجامعاتنا • ومن أمثلة تكنولوجيا التعليم المدرسة خارج الجدران ، والمدرسة بلا صفوف ، والتعليم عن طريق فريق من المعلمين، والمدرسة ذات الفصل الواحد والمعلم الواحد ، والتعليم المبرمج والتعلم الذاتى ، والتعليم بالمراسلة ، والتدريب فى المصانع والمزارع والمستشفيات والبنوك والمشروعات الهندسية الكبرى واستخدام المكتبة الشاملة والتعليم عن طريق الهواء (الجامعة المفتوحة) والتعليم بالاذاعة والتلفزيون ـ فضلا عن ضرورة النظر الى التعليم نظرة تستند على منهج تحليل النظم ، بحيث يتم تحليل العملية التربوية الى مقوماتها وأجزائها

المتداخلة وتربط بوجه خاص بين أهداف هذه العملية وبين الوسائل التى تستخدمها لبلوغ تلك الأهداف ٠ ومن قبيل تكنولوجيا التعليم استخدام معامل اللغات واستخدام الكمبيوتر والميكروتكنيك (التعليم المصغر) - والمعامل العلمية الصغيرة المتنقلة التى يحملها الطالب ويجرى تجاربه الكيماوية موفرا الأطنان من الكيماويات ، والتعليم بالتسجيلات الصوتية والاسطوانات والتعليم بالتمثيليات والمجسمات والعينـــات والشرائح والنماذج ومنضدة الرمل واللوحات والرحلات والمعارض والعرائس ذات الخيوط والأراجوز وخيال الظل وصندوق الدنيـــا والتعليم بالأفـــلام السينمائية والصور الثابتة والشفيفات والصور الفـــوتوغرافية (رب صورة خير من ألف كلمة) والتعليم بالفانوس السحرى والرســـــوم البيانية والخرائط والكرة الأرضية ٠٠٠٠٠

وأرجو أن يكون لملاحظاتى هـــذه نفع ٠٠ والخير أردت وعلى الله قصـد السـبيل ٠

هذا المقال .. وذلك الرجل

أما المقال فهو عن الأمية هذه .. ما هى !!

وهو جزء من مشاركة الصحيفة فى العقد العالمى لمحو الامية .

تأتى من حرصها على متابعة كل التجليات المختلفة لمشكلاتنا الاجتماعية فى كل صورها .

وتتصدر الأمية كل هذه الاهتمامات القومية والانسانية وذلك لأنها تمثل العائق الأول أمام كل تنمية ، وهى أم المشكلات التى تتصدر قائمة العالم النامى .

فحيث تتصل بالبشر الذين هم غاية التنمية وهم كذلك أداتها فلابد اذن من توفير حد أدنى من الحاجات الاجتماعية والحقوق الاساسية لهؤلاء البشر . ولابد أن يكون هناك تحضير قومى يتصل بتعاون دولى تستشعر معه كل دولة أن عليها واجبا لبنيها ، فى تعليمهم وتدريبهم وتثقيفهم ليكونوا قادرين ومنتجين .

وفى هذا فلابد أولا من مفهوم لهذه الامية ، نقف معه على التعريف بها وتحديد أبعادها ، وأسبابها ووسائل العلاج .

ثم هل هى هذه الابجدية بالمعنى التقليدى الذى درجنا عليه فى أن الشخص الأمى هو من لا يعرف القراءة والكتابة ومبادىء الحساب ؟ أم هى أمية حضارية تتصل بالفرد بالمجتمع معا ؟ ولتكون معها مواجهة شاملة . تتوحد فيها كل الجهود الشعبية والجماهيرية وتوظفها فى حركة عون ذاتى لخوض هذه المعركة الكبرى . سوف تكون هذه المقالة أولى مقالات تتتابع ليكون التعريف بالامية جامعا مانعا ، وليكون العلم بها والتصدى لمحوها قائمين على علم وتجربة .

ومن أولى بذلك كله من المتخصصين الذين عاشوا تلك التجارب دراسة وبحثا وممارسة واعدادا ومشاركة وفهما واحاطة فى كل جهد قام فى دولة أو عمل قام به جماعة .

ويأتي الاستاذ الدكتور محى الدين صابر فى مقدمة الرجال الذين خاضوا غمار هذه التجربة ، تأليفا وبحثا ومشاركة وممارسة منذ كان يعمل خبيرا فى المركز الدولى للتربية الاساسية فى العالم العربى بسرس الليان — وحين كان رئيسا لجهاز محو الامية فى العالم العربى بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم — ثم حين كان مديرا عاما لهذه المنضمة على مدى أثنى عشر عاما متصلة منذ عام ١٩٧٦ وحتى ديسمبر ١٩٨٨ • تسبقه خبرات أخرى حيث كان وزيرا للتربية والتعليم فى جمهورية السودان الديموقراطية حين نهض بدور فاعل ومؤثر فى تغيير السلم التعليمى بجمهورية السودان ليقوم على انقاض سلم تعليمى من صنع الاستعمار ، وكانت تجربة على مستوى دولى ورائع لم يتعد زمنها عامين فى بلد نام ، وكانت المنظمة الدولية للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) خير شاهد على ذلك الجهد الفائق فى تقييمها لهذه التجربة على مستوى عالمى •

ثم هو من قبل ومن بعد ، أديب وشاعر ، وعالم اجتماع وسياسى ومفكر ينتمى لجيل الوحدويين منذ كانت وحدة وادى النيل وقبل استقلال السودان وبعده وهو من المؤمنين العاملين لوحدة العروبة هدفا ومصيرا •

سوف تطالعون معه أولى هذه المقالات — الأمية هذه — ما هى ؟ تتلوها مقالات أخرى مكملة ومتممة •

حسن السحتوى

عضو مجلس ادارة الرابطة

الأمية هذه : ماهي ؟

بقلم : الأستاذ الدكتور محيي الدين صابر

أصبحت الامية ظـاهرة من أخطـــر ظواهر التخلف الاجتمـــاعي والسياسي والاقتصادى ، وبخاصة فى العالم الثالث ، وذلك فى سـياق الحضارة المعاصرة التى تنتسب الى التقدم الانسـانى بما أعقبــه من اختراعات اجتماعية فى مجال الحريات العامة والفردية ، والدعـــوة الى اعتبار المجتمع مناط السيادة السياسية الوحيدة ، وتقنين الحـريات حقوقا وواجبات ومشاركة فى وضع السلطة ، وفى القرارات السياسية ، ثم بما نشأ عنه من اكتشافات علمية وجغرافية ، وما تبعهــا من ثورات تكنولوجية بما غيرت من طبيعة العمل الانسانى مهارة وانتاجا وارتفاقا مما جعل العالم قرية اليكترونية كبيرة يتسامع فيها الناس ويتراءون ، وتتزامن فيها الأحداث وتتسع العلاقات العالمية بعد أن تغلب التقـــدم البشرى حواجز المكان والزمان ٠

وأصبحت بذلك وحدة فى مقاييس التقدم والتخلف على أساس عالمى ٠ ومن هنـا فان طبيعـة هـذا العـالم الجـديد على غير سـابقة ولا نظير فى التاريخ كله هى التى جعلت الأمية مشـــكلة وظاهرة من ظواهر التخلف ٠ فلقد عاشت البشرية زمنـــا من الزمن طـويلا وهى لا تحس بالفوارق الكبيرة بين مجتمعاتها ٠ لأن التقدم نفسه كان يدور فى اطار النسبية التى اتسمت بها الحضارة التقليدية التى كانت تقوم على الاستقلال والتفرد ، فلكل مجتمع حضارته لغة ودينا ونظاما اجتماعيا وبناء سياسيا واقتصاديا ، وأسلوب حياة ووســـائل وغايات أبدعهـــا وطـــورها ٠

فمقياس التقدم والتخلف الموضوعى والعـــالمى لم يكن قائما وكان

كل مجتمع يقيس تقدمه على أســاس قيمتــه الثابتة ٠ واذا كان العمل الانسانى هو المقياس الأول عالميا لتقويم المجتمعــات اليوم ، فــانه فى الحضارات التقليدية كان متنوع المفهوم للعمــل ومهــاراته وأدائه فى وظيفته ٠ وتغيير طبيعة العمل وطـرق اكتســاب مهارته من الدعــائم الاساسية فى بناء الحضارة المعاصرة ٠ فالعمل الانتاجى فيها أصــبح الصورة التطبيقية لتطور العلم والمعرفة فى كل مجالات الحياة ٠

ومن هنا فهو فى تغيير دائم ، ويستدعى اكتسابه التعليم والتعليم المتطور والمتقدم ، وفى ظل هذه الحضارة المعاصرة أيضا تحرر العمــل نظرا لطبيعته الجديدة من القيد الزمنى ، فلم يعــد الامر كما كان ـ يقول المثل القديم ـ « أكبر منك بيوم يعرف أكثر منك بسنه » فالمعرفة والمهارة المرتبطتان بالزمن فى الحضارات التقليدية تعبيران سكونيان ، بينما هى فى الحضارة المعاصرة تعبيران حركيان ٠

وفى اختصار يقتضيه المقام لم تكن الامية فى معناها العام عــارا فى جبين المجتمع ولا الفرد ، وقد برز على مدى التاريخ فلاسفة وقــواد وحكام كانوا أميين لا يعرفون ما هى القراءة والكتابة ، وقد يكون منهم وجهاء القوم وأثرياؤهم وهم موضع تقدير واحترام من مجتمعهم الذى كان يقوم على الحضارات التقليدية ٠

ولم تصبح الامية مظهرا من مظاهر التخلف الا فى اطار ما ألمحنا اليه فى قول قصير عن التغييرات الايجابية التى أصابت الحضارة الانســانية فى طريق تقدمها الموصول ٠

فالحضارة المعاصرة ذات الطابع الكونى القائمة على الثورات العلمية والتقانية (التكنولوجية) وما تضمنته من ثورة الاتصالات والمواصــلات والمعلوماتية ، هى التى فرضت التعليم الابجدى الذى كان فى حد ذاته ثورة أساسية فى حياة المجتمع الانسانى ، فقد كان اكتشاف الكتابة أحد المراحل الاساسية فى مسيرة البشرية ٠

ونستطيع في ايجاز شديد الاشـــارة الى بعض خصـــائص هذه الحضارة المعاصرة في مواجهة الحضارات التقليدية .

١ ـ ان الحضارة المعاصرة تقوم على الحقـــائق العلمية والرياضية التى تصلح للتطبيق في أى مكان وزمان ، وبين أى مجتمع متى تحققت شروطها ، فهى اذن حضارة مطلقة ، بينما كانت الحضارات التقليـدية نسبية وتعمل في اطار جماعات معينة .

٢ ـ ان من أهم خصائص هذه الحضارة المعاصرة التغيير المسـتمر باعتبار أن التغيير بنوعيه الدرجي والنوعي هو أساس التطور فالحراك الاجتماعي والانتقال من وضع الى وضع ، صفة أســاسية للمجتمعات المعاصرة ، ذلك أن قوة المجتمعات المتقدمة هي في اســـتمرارية تغيرها الدائم ، في حين أن قوة المجتمعات المتخلفة أو التقليدية هي في سكونها ومحافظتها وعدم تغيرها ، لأن هذا التغيير يعرض مقوماتها للانهيـار فهي قائمة على المحافظة والتقليد .

٣ ـ يعتبر العمل في كل صورة من أهم آليات ذلك الحراك وقد اختلفت طرق اكتساب العمل الذى أصبح أكثر فأكثـر تطبيقـــا مباشرا للعلم وقوانينه والطريق المشروع الى العلم هو التعليم .

٤ ـ ان التعليم في الصياغة الاجتماعية والسياسية المعاصرة حق أساسى من حقوق الانسان وهو حق على الدولة أن توفره لمواطنيها وعدم تناول الفرد هذا الحق هو مسئولية المجتمع ، وهكذا يصبح التعليم حقا من حقوق المواطنة وطريقا الى اكتساب القدرة على العمـــل الاجتماعي ، وتصبح الأمية عامل اغتراب عن التقدم حرمانا من الحقوق . وبالتالى عجزا عن الانتاج .

والأمية وهي في هذه الخطورة في تخلف المجتمع والفـــرد تعتبر اليوم الهم الاكبر للانسانية والحرب عليها والسعي لاستئصالها لا يفتر ولكنها تتسع انتشارا وتزداد ضراوة ، وبخاصة في العالم الثالث والسؤال

الطبعى هنا ، لماذا لم ننجح فى القضاء على الأمية مع كل ما تبذل ؟ الواقع أن هناك طائفة من الاسباب لهذا الامر ، ذلك أننا لم نتعمق فى مفهوم الأمية وطبيعتها ، وانما انطلقنا ببراءة ودون دراسة مستوعبة أن الأمى هو من تجاوز سن التعليم فى المدارس دون أن يلم بمهارتى القراءة والكتابة ومبادىء الحساب ، وتعليمه هو أن يتعرض للتعليم حتى يصل الى مرحلة السنة الرابعة الأولية التى كانت نهاية مرحلة لم يعد لها وجود فى نظمنا التعليمية .

ومن سوء الحظ أننا سمينا هذا النشاط « محو الأمية » وهو ترجمة غير موفقة لكلمة : Eradication of Illiteracy

على أنه فوق ذلك نشاط مورث دون أن يعد له أى نوع من الاعداد التربوى ، فنشأ نشاطا تعليميا هامشيا ، يعتمد على أدوات التعليم المدرسى ، مستخدما مبانيه وأدواته وكتبه ومعلميه ، وهو يقوم على تنظيم دراسات مسائية تطوعية ورغم الحوافز والزواجر غير المدروسة فان الأمية بقيت حيث هى ، وحتى أصبح الناس يتندرون بنشاط محو الأمية فيسمونه « نحو الأمية » .

وعلى أى حال ، فان محو الامية أصبح مشهورا جدا فى خلال أكثر من نصف قرن ، مهما تكن التسمية موفقة .

ولعل كلمة الأبجدية كانت أدنى الى حقيقية الموضوع وقد ظل القائمون على نشاط محو الأمية يديرون البحوث والدراسات عن التسرب والتهرب وعن التقويم وعن كتب الكبار ونفسياتهم وميولهم واتجاهاتهم ، واعداد مدرسى الكبار وهو أمر أعان كثيرا على تنمية الوعى بالمشكلة وتصدى لمعالجة كثير من جوانب العمل فى هذا المجال .

ان جزءا من المشكلة يكمن فى رؤيتنا لها ، فاعتبار الأمية عملا فرديا وعملية تعليمية هامشية ثم قصر الأمية على مفهوم القراءات وحدها

كل هذا وراء الفشل المتلاحق فى القضاء على هذه الظاهرة التى يجب أن تفهم فهما صحيحا وتعطى دلالتها الحقيقية ·

فالأمية مشكلة اجتماعية مركبة · وهى تتناول المجتمع كما تتناول الأفراد وهى تتجاوز قضيتى القراءة والكتابة ، بمعنى أن الأمية تعتبر مباشرة عملية تخلف شامل عن نبض الحياة المعاصرة وعن منطقها وعن اتجاهاتها وعن ضروراتها ومتطلباتها غايات ووسائل · ومن هنا فــان الأمية وهى أكبر مظهر للتخلف الاجتماعى أميتان ·

الأميــة الكبرى وهى أمية المجتمع المتخلف حضاريا والتى تتمثل فى تخلفه سياسيا واقتصاديا واجتماعيا ويكون استئصال أميته بتطويره وتحديثه وتنميته تنمية شاملة ·

ثم أمية الفرد المتخلف أبجديا وهى الأمية الصغرى ، وازالة أميته هى أبجديه وتعليمــه القراءة والـكتابة فى لغــة من اللغات فى سـياق وظيفى يستوفى بها حقه ثم يشارك فى الانتاج الاجتماعى والســياسى والاقتصادى ، ذلك أن مجرد الأبجــدة غير الموظفــة والمؤهلة لـــدور اجتماعى لا يفضى الى شىء من التقدم الاجتماعى ·

ان نشاط ما يسمى بمحو الأمية كما هو ممارس الآن ، هو عمــل خارج اطاره الحقيقى لا هدفا ولا وســيلة ، ولهذا لابد من ربط هــذا النشاط بعملية تنمية المجتمع وتحديثه مؤسسات وممارسات ، بمعنى لابد من مواجهة الأميتين الكبرى والصغرى فى وقت واحــد ، فالمجتمع المتخلف هو الأب الشرعى للأمية الأبجــدية ، والأبجدة وحــدها لا تكفى لتحقيق التقدم الاجتماعى ، ويكفى أن نرى فى المجتمعــات الأميــة أى المتخلفة آلاف الخريجين من الجامعات دون عمل يعيشون البطالة · وأن نجد مثلا حوالى عشرين مليونا من الأميين أبجديا فى مجتمع متقدم مثــل أمريكا وملايين أخرى فى انجلترا وفرنسا مما يضــع فكرة الأميــة فى وضع يختلف عن تصورنا له ، فمنــاط الأمية هو التخلف والتقــدم لا القراءة والكتابة ومبادىء الحساب وحدها ·

وهذا الباب من التصور باب واسع ولان قضية الأمية قضية حضارية فى ابعادها الحقيقية وفى دلالاتها العميقة كعائق من عوائق التقدم البشرى - فقد أهتم بها المجتمع العالمى عن طريق التعاون بين بعض الدول المتقدمة والدول المتخلفة فى هذا المجال ، وعن طريق المنظمات الدولية وفى مقدمتها اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية والمنظمات العالمية المتخصصة مثل منظمة الزراعة والاغذية ومنظمة الصحة العالمية ومنظمة العمل الدولية ٠

وقد تبنت هذه المنظمات باشراف اليونسكو عدة مناهج لمواجهة الأمية منذ أربعين عاما على نطاق العالم الثالث كله ففى عام ١٩٤٩ ظهر منهج التربية الأساسية : Fundamental Education

وبعد تقويمه استبدل به منهج تنمية المجتمع المحلى ٠ Community Development

وأخيرا محو الأمية الوظيفى ٠ Function Literacy

واستمر كل منها عقدا من الزمن ونيفا - وعلى الرغم مما بذل فيها من جهد طويل ومن أموال طائلة من المنظمات الدولية ومن حكومات الدول الاعضاء فى تدريب العاملين أو فى تنظيم النشاط فان النتائج كانت ولا تزال متواضعة ٠

ولم يكن يعقب ذلك من أثر الا الادارات التى تحمل تلك الاسماء فى الوزارات المعينة ومع هذا فينبغى أن يلاحظ أن المناهج العالمية التى أنتهت بنظرية التعليم المستمر مدى الحياة فى المؤتمر الدولى لتعليم الكبار الذى نظمته اليونسكو عام ١٩٧٢ - أنتهت الى ضرورة ربط الأبجده بتحديث المجتمع كما هو الحال فى منهج التربية الاساسية وتنمية المجتمع اللذين يستعملان التوعية الاجتماعية والصحية والزراعيه والتعاونية والتنظيم الاجتماعى كمدخل الى الابجدة ولتشكل تلك الخدمات حوافز للأميين للاقبال على صفوف الأبجدة ولكن تنمية المجتمع وتحديثه لم تكن هى فى حد ذاتها غاية واسحة ولعل من صور عدم

وضوح معنى الأمية أنها أخذت فى معنى التعليم البسيط الذى يعين على فك الخط أو القدرة على كتابة الاسم بدل « الختم » ولم تؤخذ فى سياقها الحضارى الشامل • ومع هذا ـ فلم ينظر الى هذا النوع من التعليم كنشاط مميز له مقوماته الذاتية من حيث المؤسسات والتكامل مع التعليم العام ومن حيث اعطاء الدارسين فرصة سيولة العمل الاجتماعى لشهادات هذا النوع من التعليم ، وبصفة عامة ظل هذا النشاط كما أسلفنا نشاطا طفيليا يعيش فى كنف التعليم النظامى ـ فلم يتطور نظام هذا التعليم من حيث مؤسسات الموازية للتعليم العام ، بحيث يمكن التلاقى بين الدارسين فى المراحل المختلفة ولا من حيث تصور مؤسسات تعليمية وتدريبية امتدادا له واتاحة الفرصة أمامه للتعليم العالى واتباع طريقة المناوبة بين العمل والتعليم •

وحين نلقى نظره على الطريقة التى تمت بها الابجدة فى العالم فاننا نرى أن الأبجدة لم تكن مسألة تعليمية منعزلة وانما كانت مظهر، من مظاهر التقدم وصورة من صورة تتكامل مع التنمية الشاملة فى مجالات السياسة والاقتصاد والعلاقات الاجتماعية ونستطيع أن نميز ثلاثة أساليب تمت بها الابجدة فى المجتمعات المعاصرة ـ وهى •

(أ) أسلوب التقنية التى مارسها المجتمع الغربى وذلك أن التطور كان يشمل كل نواحى الحياة السياسية والاجتماعية فى وقت واحد بعد عصر النهضة الاوربية الحديثة •

وتمكنت تلك المجتمعات من اعطاء كل مواطن حقه فى التعليم وحقه فى توظيف ذلك التعليم فى سياق التنمية والتقدم فاصبح التعليم صفة من صفات المواطنة واستطاع المجتمع القادر أن يعطى تعليما نافعا ووظيفيا لكل أفراده •

(ب) وهناك أسلوب الطفرة وهو الاسلوب الاشتراكى الذى ابتدعه الاتحاد السوفياتى بعد الثورة الاشتراكية عام ١٩١٧ حين أعلن « لينين » أبجدة الاتحاد السوفياتى كله وكان بعض المجتمعات فيه لم

تكن لغاتها قد عرفت الكتابة بعد وقد أصبح هذا تقليدا اشتراكيا - وقد نذرت جمهورية كوبا الاشتراكية عاما كاملا لمواجهة الامية وعممت الابجدة على كل المواطنين وذلك لتحقيق حرية التعليم للافراد من ناحية ولتوظيف ذلك التعليم لنوع العمل التقنى الجديد الذى ينطق به المجتمع الى آفاق المعاصرة .

(جـ) ويبقى بعد ذلك أسلوب الحيرة وهو الذى تتبعه المجتمعات النامية وهو التحرك لمواجهة الأمية دون استيعاب بصير لدلالاتها ولمفاهيمها ولا اعدادا لوسائلها ولا سياسة لتوظيفها وأعتبارها قضية تعليمية من الدرجة الثالثة ، وممارستها على أنها نوع من الوجاهة السياسية أو تبرئة الذمة فى الوقت الذى ينبغى أن تكون الابجدة جزءا من الخطة الشاملة للتنمية كوجه أساسى من وجوه التقدم الحضارى .

بعد هذه المقدمة الموجزة ايجازا قريبا من الاخلال قد يتسع العدد القادم لعرض استراتيجية التربية العربية والتصور العربى للامية وللأبجدة فى المجتمع وفى الافراد .

قضية التوجيه الفني

أ.د. محمد يحيى طلعت مدير التحرير
مدير المركز القومي للبحوث التربوية الأسبق

ان عملية التوجيه الفنى الحالية أضافت بعض مفاهيم لم تكن متضمنة فى عملية التفتيش الفنى التى كانت سائدة حتى منتصف السبعينيات . ومن هذه المفاهيم : الديمقراطية ، التخطيط ، التدريب ، الأسلوب العلمى فى التفكير ، العلاقات الانسانية فى القيادة ، الاتصال، النمو الذاتى ، التقويم الذاتى ، التعليم الذاتى ......

ومنذ مطلع الثمانينيات تعززت هذه المفاهيم فى المؤتمرات والندوات التربوية التى عقدت سواء على المستوى المحلى أو على مستوى الوطن العربى ، وأصبحت عملية التوجيه الفنى هى مساعدة المعلم على النمو المهنى والشخصى ، ونتيجة لذلك أصبحنا ننظر الى التوجيه الفنى على انه وسيلة لتطوير وتحسين مستوى الاداء ، وليس هدفا فى حد ذاته ، وأصبح الهدف من عملية التوجيه النهوض بالعملية التربوية وتوجيهها بحيث تحقق أهدافها وليست مقتصرة على كتابة الملاحظات عن المعلمين أو وضع التقارير عنهم على هيئة أرقام لكل عنصر من عناصر التقرير الفنى السنوى عن كفاءتهم .

وليكون الموجه الفنى قادرا على النجاح فى تحقيق الاهداف الحالية لعملية التوجيه ينبغى أن تتوفر لديه بعض المقومات والقدرات التى لم تكن مطلوبة فى العقود الماضية . وتنمو هذه المقومات والقدرات المطلوبة نتيجة اكتسابه الخبرة الواسعة فى مجال عمله كمحصلة لخبراته السابقة فى التدريس واطلاعه المستمر على كل ما يتعلق بالعملية التربوية بوجه عام وبمجال عمله بوجه خاص ، ومن ممارسته عمله فى التوجيه الفنى ، ومن اعداده العملى والمهنى .

ويمكن ايجاز هذه المتطلبات فيما يلي :

١ ـ معرفة وافية فى مجال تخصصه ، وفى طرق التدريس الحديثة ٠

٢ ـ معرفة كافية فى المنهج المدرسى وأهدافه ٠

٣ ـ اطلاع مناسب على أسس التربية الحديثة ، وعلم النفس التربوى ، وفلسفة التعليم ٠

٤ ـ معرفة فى التخطيط واعداد الدروس ٠

٥ ـ معرفة مبادىء التقويم والقياس ، وأسلوب اعداد الامتحانات الجيدة وتحليل نتائجها ٠

٦ ـ القدرة على استخدام التقنيات التربوية بكفاءة وفعالية ٠

٧ ـ القدرة على معاونة المعلمين فى تقويم أنفسهم ذاتيا ٠

٨ ـ القدرة على حث المعلمين على الدراسة والاطلاع والتعليم الذاتى ٠

٩ ـ القدرة على تشجيع المعلمين على تجربة طرق تدريس ووسائل تعليمية متطورة ٠

١٠ ـ معرفة احتياجات المعلمين المهنية من أجل تنظيم برامج تدريبية مناسبة ومفيدة لهم اثناء الخدمة ٠

١١ ـ القدرة على ان يكون سلوكه وتصرفاته قدوة للمعلمين يحذون حذوه ٠

١٢ ـ القدرة على الاستماع لاراء المعلمين ووجهات نظرهم وأن يحسن الاستماع اليهم ، ويمتنع عن فرض رأيه بدون مبررات ٠

١٣ ـ التحلى بالقدرة على التجديد والابتكار والابداع ومسايرة روح العصر من امكانية استخدام الكومبيوتر فى التعليم واستخدام الوسائل التعليمية المتطورة التى تخدم المناهج الحديثة أو المطورة ٠

١٤ ـ الاهتمام اللازم والقدرة على توجيه اهتمام المعلمين بنمو الطفل بتربية العادات والاتجاهات والمهارات المرغوبة لدى المتعلم بالاضافة الى الاهتمام بنموهم المعرفى والتحصيل العلمى ٠

١٥ - تحديد مجالات خدماته فى اطار التنمية المهنيـــة للمعلم ، تطوير المنهج ، وتحسين عملية التعلم والتعليم ٠

١٦ - يمارس عمله فى مجال الارشاد فيعمل **كمرشـد** أكبـر فى المادة العلمية وكمطلع على النظريات التربوية الحديثة ٠ ويمـارس عمله **كمنسق** ينسق البرامج التعليمية ويوزع العمل بين هيئـــة التدريس ، ويمارس عمله **كقائد** تربوى يتعاون مع المعلمين لدفع الكفاءة التعليمية ، وتحسين طرق التدريس والتقويم والمنهج ٠ ويمارس عمله فى مجـــال **التقويم** فيساعد المعلمين فى تقويم كل من نمو التلميذ ، والمنهج ، وطرق التدريس ٠

ان الموجه الفنى اليوم مثله كمثل الطبيب الممارس العـــام الذى يحتاج الى وجود طبيب متخصص بجانبه يحول اليه مريضه أحيانا ، كذلك فالموجه الفنى يزور عدة مدارس يعهد اليه بمسئولية توجيهها فنيا ٠ ونقترح هنا وبالمثل توفير الموجه الفنى المتخصص اذ يحتاج الموجه الى موجه فنى متخصص فى المناهج ، وآخر فى طرق التدريس ، وآخـــر فى طرق تقويم نمو التلاميذ ، وآخر فى التنمية المهنية للمعلمين أثنـــاء الخدمة ، وآخر عن قيادة البحوث التربوية ٠

كما نقترح تخفيف أعباء الموجه الفنى من مسئولياته الادارية كلها أو بعضا منها ، وكذلك اعفاءه من بعض المهام الروتينية والكتابية لتتيح له فرصة أكبر ليتفرغ فيها لانجاز مهام فنية أكثر نفعا وأكثر جدوى٠

ومع تقديرنا لأهمية زيارات الموجه للفصول المدرسية وفائدتها فى مساعدة المعلم ، والتعرف على مشكلاته الميدانية ، ومدى نجاحه فى تحقيق أهدافه المتعلقة بنمو التـلاميذ ، الا أنه لا يخفى على أحد مقـدار الأعبـاء الكتابية التى تلى ذلك ، وهى قد تستحق التسجيل مباشرة ، وقد تكون روتينية فى معظم الأحيان ٠ وهذا الأمر يحتاج الى دراسة لتطوير او تقليص هذه الاعباء بما يترك مجالا أكبر للموجه الفنى لكى يمارس مهامه الأخرى فى مساعدة المعلم فى الاعداد لدروسه والتخطيط لها وفى تقويمه للتلاميذ وللمنهج ولذاته ٠

كما نقترح أيضا أن يقوم المعلمون بتقويم عمل الموجه الفنى وكتابة

التقارير السنوية عنه أسوة بما يقوم به هو من تقويم للمعلمين فى تقرير الكفاءة السنوية ٠

ويمكن اعداد مجموعة من الأسئلة أو اعداد استبيان يوجه الى المعلمين لابداء آرائهم وملاحظاتهم حول عملية التوجيه الفنى عامة والموجهين الفنيين خاصة ، ثم تحلل نتائج استطلاعات الرأى هذه وتوضع فى صياغة مناسبة لتكون تحت أيدى الموجه الفنى والمعلم ـ وبذلك تتاح الفرصة للمعلم لابداء رأيه فى الموجه الفنى وعملية التوجيه ، وفرصة للتخلص من سلبيات عملية التوجيه الفنى ٠ وفى الوقت نفسه تتاح الفرصة للموجه الفنى للتعرف على نقاط قوته فيعززها وعلى نقاط ضعفه فيعمل على تلافيها ٠

وحتى لا يصبح الموجه الفنى تحت رحمة المعلمين وأحكامهم التى قد تكون انتقامية فيمكن كما ذكرت سابقا اعداد استبيان تشرف على تحليل نتائجه احدى مراكز البحوث التربوية ثم تظهر بعد ذلك التوصيات أو ملخص الاستبيان فيفيد منها الموجهون الفنيون بشكل عام٠

وينبغى أن نذكر فى هذا المجال أنه فى محاولة لتحسين أوضاع عملية التوجيه الفنى بعامة والموجه الفنى بخاصة انشأت كلية تربية جامعة عين شمس فى عام ١٩٥٧/٥٦ شعبة للاشراف الفنى لاعداد الموجهين فى مختلف تخصصات مواد الدراسة ومجالاتها ـ يحصل الدارس فيها على دبلوم مهنى متخصص ـ وكانت ترسل وزارة التربية والتعليم ثلاثين دارسا من المعلمين المؤهلين لشغل وظيفة موجه فنى لحضور هذه الدراسة لمدة عام جامعى٠ واستمر العمل وفق هذا النظام حتى منتصف السبعينيات حينما أوقفت الوزارة ايفاد هذه البعثات الداخلية الى هذه الكلية ٠٠٠

وتناشد صحيفة التربية المسئولين بوزارة التربية والتعليم وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور وزير التعليم اعادة هذا النظام مرة أخرى بحيث تشمل جميع كليات التربية التى يبلغ عددها حاليا حوالى ٢٧ كليه تربية فى مختلف محافظات الدولة ـ ويعاد النظر فى برامج الدراسة حتى يمكن رفع مستوى أداء الموجه الفنى على أساس من الدراسة والبحث والتعلم الذاتى وحتى لا يظن أن الوزارة استبدلت لفظيا التوجيه الفنى والموجه الفنى باسم التفتيش وبالمفتش الفنى فقط ٠

الأنماط النقدية فى مجال الفنون التشكيلية

للأستاذ محمود النبوى الشال
الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

تتعدد الوظائف كما تتعدد الأنماط النقدية التى يضطلع بها الناقد فى مجال الفنون التشكيلية ٠ وفى حياتنا المعاصرة ، وفى مجتمع اليوم لا يكون ثمة غناء عن وجود الناقد الذى يستعان بجهوده الحيوية، والا ظلت غير الأعمال الفنية التشكيلية مجهولة النسب يكتنفها الغموض، وغير قابلة للفهم والادراك ، بل ربما يتعذر على الكثيرين من أفراد الشعب ممن يحرصون أن يتعاطفوا وأن يتجاوبوا مع ما تهدف اله من قيم مضيئة ومفاهيم عميقة واتجاهات بناءة فعالة الأثر قوية التعبير مميزة الطابع ٠

وبرغم هذا التباين الهائل الذى سأتناوله بالتحليل والتفصيل فى مجال الفن التشكيلى ، فان غايته أولا وآخرا تنحصر فى اطار وظيفة الحكم والتقدير الفنى ، وتقرير القيم الشكلية والجمالية التى تتجلى بصورها المتباينة من خلال الأعمال الفنية التى يبدعها الفنان التشكيلى فى سلسلة التجارب الفنية بوحى من تجارب الفنان النوعية وما تفرضه شخصيته الايجابية المستقلة ، وحسه المرهف ومواهبه الجمة ٠

وفيما يلى أعرض بعض السمات والأنماط التى يمارسها الناقد الأصيل ، بتفسير ووصف العمل الفنى للجماهير كجزء أساسى من رسالته :

١ ـ النمط التفسيرى :

ويقوم على تقرير القيم الشكلية والجمالية ، وهو أول الأساليب التى لها ضرورتها الهامة ، حيث يضطلع الناقد بمهمة تفسير ووصف العمل الفنى للمتذوقين من أفراد الشعب المتلقى من خلال عناصر الموضوع الذى صاغه الفنان المبدع ، موضحا ومحللا المعانى الدقيقة

والملامح البارزة التى يقر بها الى الأذهان بصورة معبرة واضحة تشير الى وجهة نظره مستغلا منطقة الفردى ونظرته الخاصة بشكل ملموس ييسر للرائى الوصول الى كنه العناصر التعبيرية ودلالاتها الفكرية والمعنوية ، وبهذه الوسيلة يكون الناقد قد تصدى للقضاء على بعض الغموض والمشكلات النقدية التى لها مخاطرها ، والتى قد تتعرض لها الجماهير المستفيدة وتتأثر بها ٠

٢ ـ النمط التقديرى :

يقوم الناقد فى ضوء هذا النمط ، ومن خلال معرفته وخبراته بالقاء الأضواء على البناء الشكلى العام للموضوع الذى يقبل على تقنينه بروح التقدير والتحديد النسبى الرقمى موازنا بغيره من أعمال الفنانين الآخرين الذين يسيرون على الخط والأسلوب نفسه ، وعلى هدى المسار الواضح الذى يقوم على أسس وقواعد تشكيلية وتقنية مشتركة ، وهنا يحدد الناقد التقديرات الفنية الرقمية والوصفية التى يستخلصها ، وهذه التقديرات التى تحقق مستويات الأداء فيكون لها تأثيرها البالغ المباشر فى عملية النمو والافادة المنشودة ٠

والذى ينبغى لنا أن نعرفه بالنسبة للنمط التقديرى هو عدم تعارضه وأسلوب المنهج التفسيرى الذى سبق عرضه ، فهما معا أدنى الى التقارب ، حيث يكمل أحدهما الآخر ، وحيث يؤثر كل منهما فى تحقيق الهدف المشترك وتحرى القيمةالوصفية التى يلجاليها الناقد فى الوصول الى أحكام أولية تتميز بالوضوح وبساطة الأسلوب التى تيسر على الجماهير المتلقية فرصة الاستيعاب والمعرفة المتاحة التى يريدها من وراء عمل الفنان المنتج ، وبناء على ذلك تنكشف الحلول للمتلقى بهدف الوعى بالقيم الجمالية التى تهدف أول ما تهدف الى بلورة المعارف وتمحيص الصيغ التى بمقتضاها تنتشر المعرفة وتتضح الرؤية من وجهة نظر الناقد ٠

واذا كان النقد بوجهيه التفسيرى والتقديرى بهذه المنزلة من عدم التعارض أو التناقض ، الا أن ثمة بعض الملامح المتميزة بين كل من النمطين وهو تمييز هام على الرغم من هذا التلازم الذى نوهت به من قبل ، ويكون هذا الاختلاف ناتجا من تباين بعض الأغراض النقدية التى تقتضيهـــا طبيعة التعبير والأداء الفنى الذى يختلف فيه فنان منتج عن فنان منتج آخر فيما تتسم به بعض الأعمال الفنية عن غيرها .

٣ ـ النمط التوجيهى :

هو نوع آخر من أنواع النقد الرئيسية الذى يوجه أول ما يوجه الى الفنان المنتج نفسه قبل أن يتبلور نقد الناقد بصورة نهائية الى ساحة الجماهير المتلقية ، وقد يعدل الفنان من طريقته فى معالجة موضوعاته قبل أن يواجه بها جمهوره وفى ذلك مصلحة مقررة للفنان من جهة ، وللناقد المسئول عن توجيه الحركة الفنية بمقتضى معايير وأحكام دقيقة اكتسبها من واقع تجاربه الطويلة ، ومن احتكاكه بأكبر عدد من الفنانين ومن ثم تصبح هذه الاشارات التى ينوه بها الناقد وسـيلة أسـاسية للتصحيح وللوصول بالعمل الفنى الى درجة عالية من النضج والكفــاية والجودة الفنية ، وتصويب المسار فى الوقت المناسب وقبل فوات الأوان .

وعلى هذا تتجلى قدرة الناقد على صنع الجسور القوية بين الفنــان المبدع وبين أفراد المجتمع من فنانين ومتلقين فى رفع مستوى ادراكهم الفنى والجمالى على نحو يكفل لهم وضوح الرؤية واصابة الحقيقة من أقصر الطرق وأكثرها تقريبا للمسافات واختصارا للزمن ، وقضاء على اللبس الذى قد يحدث فى سياق الحركة الفنية .

٤ ـ النمط التقويمى :

وهو أحد صيغ التقويم على مستوى الشمول والاحاطة ، وفيه يشق الناقد طريقه المتفاذ الى أبعاد عميقة من الصور والملمسات الدقيقة التى تنصهر فيها العملية النقدية بكل جوانبها ، وتمس الأحكام المانعة الجامعة

فى المجالات التاريخية والاجتماعية والتقنية والسلوكية والانفعالية والباطن والظاهر ، وطبيعة المجتمع الذى يعيش فيه الفنان ·

من هنا كان مبدأ الشمول من أهم أدوات وعناصر هذا النوع من انماط النقدالفنى الذى يقوم على مجموعة من الاقيســـة والموازين التى لا تقتصر فحسبعلى مشابهة الواقع ، بل تتعداها الى باقى القيم الذاتية والابتكارية فى البناء الشكلى والملامح الرمزية بحيث لا يطغى قطب منها على القطب الآخر ·

ومهمة الناقد الفنان هنا أن يلقى ضوءا وضاحا على كل ما يمليه التقويم الشامل من جزئيات وكليات حتى ينطبق عليه مبدأ « جمع فأوعى » ومن هنا يعتبر النمط التقويمى فى عالم النقد هو النقد القاطع الجامع المانع ·

٥ ـ النمط النفسى :

وهو يقوم على قوة الفنان الانفعالية ، ويركز على البنية الباطنيـــه لعمل الفنان ، ويعتبر معيارا من المعايير التى يحسب حسابها فى موازين الحكم والتقدير ولا يجمل اسقاطه ، اذ تتركز عليه أصول العمل فى شئون الخلق والابداع ، وهذا النمط النفسى له تأثيره البالغ فى شخصية الفنان وانعكاساته القوية على انجازاته التى يكون لها صفات شـــكلية وتعبيرية خاصة تخضع للمؤثرات النفسية فى محيط الفنان ، والناقد المتفتح هو الذى يستطيع بتجربته أن يكشف اللثام عن هذا العنصر الذى يصعب ادراكه حيث أن مصادره لا تبدو بطريقة صريحة ، فهى عادة تكمن وراء الظاهر ، لأنها تتوقف على عوامل شخصية لا شعورية بحتة يختلف فيها فنان عن فنان آخر ، وتحمل فى طياتها قيما وملامح تجريدية تستند الى الدوافع النفسية التى تضطرم فى حنايا الفنان وتعتمل فى خاطره ·

٦ ـ النمط الحوارى :

هناك نوع آخر من أنواع النقد يشترك فيه أكثر من ناقد وأكثر من متلق وأكثر من فنان منتج فى آن واحد ، فتطرح القضية النقدية على مائدة البحث فى شكل حوار جماعى مثمر تدور فيه المناقشات على قدم

وساق وتتبادل الآراء والاستماع الى وجهات النظر المتعددة التى قد تختلف فيما بينها وفيما بينهم اختلافا شديدا . ولكن الأمر فى النهاية الى تكوين تصور دقيق عن تلك القضايا النقدية ، وما يتخللها من مؤثرات نفسية بارزة وانطباعات تتباين شكلا وموضوعا ومعنى ومبنى للاهتداء من وراء ذلك الى الالتزام بالحدود النقدية التى ينتهى عندها القـــرار الأخير والأرجح لوضعه موضع التنفيذ .

ولعل فى هذا الأسلوب ما يوصلنا الى أقرب الطرق المستقيمة والى استيعاب المواقف النقدية ، عن طريق ما يتمخض عنه الحوار المثمر الذى تتلاقى فيه الأفكار والآراء عند ملتقى واحد يتم اختياره والاتفاق عليه بوساطة العناصر المشتركة .

ولا شك أن هذا الحوار وتلك المناقشات التى تدور فى مناخ نقدى يتسم بجماعية الرأى سوف يفضى الى بلورة الحقائق الجمالية ، واثراء الصور النقدية التى يتم الاتفاق عليها عن طريق هذا الاحتكاك الفكرى والربط بين المبانى والقيم والمفاهيم التى تبدو من خلال عمل الفنان ربطا صحيحا وثيقا متسقا ، يلقى مزيدا من الضوء من وجهة النظر الجمالية .

وفى ضوء هذه الأنماط النقدية الستة التى هى بعض من كل ، وقل من كثر مما أمكن ذكره فى هذا المقام ، تتبين لنا أهمية تواجد الناقد الفنى فى اطار انتشار الفنون التشكيلية ، وهو من أهم العناصر القادرة على استيعاب هذه الأساليب ، وهضم هذه الأنماط بتفصيلاتها الجزئية والكلية واتجـاهات التفكير والتأمل فى أشـكالها ومضـامينها ظاهريا خفييها بالنظر الثاقب والبصيرة الواعية قبل الفنان وعمله الذى هو بيت القصيد فى مجال الكشف عن موجبات وموحيات العمـــل الفنى الأصيل وابراز الأفكار الصحيحة التى ينقلها بدوره بكل وسائل النشر والاعلان والاتصال المباشر التماسا لنقل الخبرات النوعية المتخصصة نقلا أمينا الى معاشر الفنانين التشكيليين والى جماهير الشعب المتذوقة للفنـــون التشكيلية والشغف بها وارتياد مجالاتها ومعرفة أحكامها النقـــدية فى مختلف ألوانها وأشكالها ومضامينها .

أثر برنامج مقترح لتنمية بعض الخصائص الحركية على بعض مهارات الكرة الطائرة لدى تلميذات المرحلة الأولى من التعليم الأساسي

د. ابتهاج احمد عبد العال عماشة

المقـــدمة ومشكلة البحث :

أثبتت العديد من الدراسات والبحوث أن الخصائص الحركية تعتبر هدفا أساسيا من أهداف التربية الرياضية وخاصة فى المراحل التعليمية الأولى ، حيث يمثل الاهتمام بدراسة التلميذ معيارا لقياس تقدم المجتمعات وتطورها ، فهو فى واقع الأمر اهتمام بمستقبل الأمة كلها ، حيث أن اعداد تلميذ المرحلة الاولى من التعليم الاساسى وتربيته هو اعداد لمواجهة التحديات الحضارية التى تفرضها حتمية التطور وتستدعى سلامة تخطيط برامجه العلمية والعملية . فاللياقة البدنية والخصائص الحركية لها دور هام لفئات الشعب المختلفة عامة ، ولتلاميذ المدارس خاصة ، حيث تعتبر مؤشرا لما تتصف به شخصية التلميذ من سمات تظهر القدرات الكامنة والاستعدادات الرياضية للأفراد .

وتعتبر المرحلة الأولى من التعليم الأساسى من أهم مراحل التعليم لأنها القاعدة العريضة وأنسب مرحلة لنمو وتطوير قدرات التلميذ الحركية ومن ثم يجب ان تحتوى مناهجها على برامج رياضية متطورة متضمنة أنشطة كثيرة متجددة ومتنوعة .

ويذكر علاوى (٣ : ١٣٥) أن تلك البرامج تمكنه من اكتشاف مدى استعدادات الطفل للاشتراك فى التدريب والمنافسات ، ويؤكد Larson (١١ : ٣٥٨) على أن الطفل فى هذه المرحلة يكون ممتلىء بالنشاط والحيوية والمثابرة ، ومن ثم يجب اتاحة الفرصة أمام جميع

(*) مدرس بقسم الألعاب بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة – جامعة حلوان .

التلاميذ بالمدرسة للممارسة الرياضية بما يتناسب مع اســــتعداداتهم وقدراتهم ٠

ويتفق كل من نيكسون Nixon وفولتمــر Voltmer (١٢ ٠ ١١) أن برنامج التربية الرياضية فى المرحلة الأولى من التعليم الأساسى يمثل الجانب المتكامل من منهاج المدرسة الكلى لأنه يحتوى على سلسلة عريضة من الخبرات الحركية تؤثر على جميع النواحى المختلفة الجسمية والفعلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية لكى تكفل التنمية الشــاملة لتلميذ هذه المرحلة (١٢ : ١١) ، (١٣ : ٩) ومن الأهداف الرياضية التى تحتويها مناهج وبرامج التربية الرياضية على مستوى هذه المرحلة هى تنمية القدرات واللياقة البدنية والخصائص الحركية والمعــــارف المتعلقة بالنشاط الرياضى ، والاتجاهات الصحيحة والعــادات السليمة (١١ : ١٢٠) (٦ : ١٣) (٥ : ٧٧) (٢ : ٤٥ _ ٥٤)٠

ويتفق سعد جلال وعلاوى (٣ : ١٥٣) مع أمين الخولى (١ : ٣٩) على أن هذه المرحلة وخاصة الفترة الأخيرة منها من أحسن المراحل السنية لتعليم مختلف المهارات والقدرات الحركية ، يوضح الكثيرون بأنها السن المناسبة للتخصص الرياضى المبكر فى معظم أنواع الانشطة الرياضــية وتوضح نعمات (٩ : ١٨٠) بأنها عملية انتقاء المبتدئين باكتشاف مدى استعداداتهم الرياضية من خلال درس التربية الرياضية تستمر من سن المدرسة الابتدائية والتى تتضمن متوسطات من العمر تناسب فى النشاط الرياضى للوصول الى المستويات العالية ٠

ومن الملاحظ أن مفهوم الخصائص الحركية تعتبر من أهم الأهداف الأساسية للتربية الرياضية والتى تترجم على شـــــكل مناهج وبرامج وتتدرج الى نوعين ٠

النـوع الأول :

المهارات الاساسية والمقصود بها في هذه الدراسة (الخصــــائص الحركية) Fundamental Basic Skills ويتمثل فى الانجاز الحركى

الذى يظهر مع مراحل النمو البدنى للأفراد مثل المشى والجرى والوثب .
والتسلق ، والتعلق والزحف والرمى واللقف وهى مهارات ترتبط ببعض
مظاهر النضج البدنى من مراحله الاولى (٨ : ٣٠) .

النوع الثانى : المهارات الحركية الرياضية Sports Skills

يمكن الاستدلال عن الأنماط الحركية من المهارات التى تتطلبها
ممارسة الأنشطة الرياضية والتى تتميز بالتفرد والخصوصية ، وفقا لكل
نشاط رياضى على حدة (٨ : ٣٠ ـ ٣١) وفى ظل ظروف محددة
بأشكال وقانونية الأداء . ومن ضمن أهداف التربية الرياضية تنمية
المهارات الأساسية والمهارات الحركية الرياضية . ومن الملاحظ أنه كلما
ارتفع مستوى الخصائص الحركية للفرد كلما ساعد ذلك على المزيد من
قابلية الفرد لأداء أكفأ للحركة سواء فى الحياة أو خلال نشاطه
الرياضى والترويحى (١ : ٣٩ : ٤٠) ، وحيث يمكن للأطفال فى هذا
السن القيام بالأداء الحركى المرتبط بالمهارات الرياضية ويملكون الرغبة
فى التفوق الحركى الرياضى. ويميلون الى الألعاب التنافسية لذا يعتبرون
ميدانا خصبا لانتقاء واختيار فرق الناشئين فى الأنشطة المختلفة اذا
روعيت التنشئة والتنمية السليمة ، ويعتبرون نواة صالحة لفرق
مستويات أعلى فى الأنشطة المختلفة ، لذلك رأت الباحثة وضع برنامج
مقترح لتنمية وتحسين بعض الخصائص الحركية (الجرى ، الوثب ،
ضرب الكرة بالمضرب ، الرمى واللقف) كعناصر أساسية جيدة للمهارات
الرياضية التى خصتها الباحثة وهى الارسال والتمرير فى الكرة الطائرة
والتى تدرس فى هذه المرحلة التعليمية تبعا لبرامج وزارة التربية ، فقد
وضعت البرنامج على شكل العاب صغيرة هدفها تنمية هذه الخصائص
الحركية للتعرف على مدى تاثير هذا البرنامج على كل من الخصائص
الحركية المختارة بصفة عامة ثم تاثيره على كل مهارة الارسال والتمرير
فى الكرة الطائرة .

البحوث والدراسات السابقة :

فى حدود ما تمكنت الباحثة من التوصل اليه من دراسات فى هذا

المجال تقدم هذه الدراسات العربية فقط حيث أنها لم تجد من الدراسات الأجنبية ما تناولت هذا المجال :

ـ دراسة قام بها كل من مجدى أحمد حجازى وفاروق السيد موسى غازى عام ٨٣ ـ ١٩٨٤ (٧) عن أثر برنامج مقترح للكرة الطائرة على الارتفاع بالمستوى المهارى لتلاميذ المرحلة الابتدائية حيث استخدما المنهج التجريبى على عينة قوامها (١٨٠) تلميذا من الصف الرابع والخامس قسمت الى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (٩٠) تلميذا وفى حدود البيانات المتجمعة فى هذه الدراسة أمكن استخلاص الوحدات الدراسية المقترحة لتدريس الكرة الطائرة على مستوى المرحلة للصفوف الثلاث الرابع والخامس والسادس وقد أشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة •

ـ دراسة صباح السيد فاروز عبد الله عام ١٩٨٥ (٤) عن علاقة القدرات الحركية الأساسية بالأداء الحركى للاعبات الجمباز الناشئات بهدف التعرف على علاقة القدرات الحركية بمستوى الأداء الحركى للناشئات فى رياضة الجمباز ، وكانت أهم النتائج فى هذه الدراسة أن هناك فروقا دالة احصائيا لصالح مجموعة الممارسات •

ـ هناك ارتباط بين القدرات البدنية ومستوى الأداء للشقلبة الخلفية •

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على :

١ ـ تأثير كل من البرنامج التقليدى والبرنامج المقترح على كل من:

- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة •
- مهارة التمرير فى الكرة الطائرة •
- الخصائص الحركية المختارة •

٢ ـ نسب التحسن بين القياس القبلى والبعدى لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى كل من :

- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة .
- مهارة التمرير فى الكرة الطائرة .
- الخصائص الحركية المختارة .

٣ ـ الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياس البعدى فى كل من :

- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة .
- مهارة التمرير فى الكرة الطائرة .
- الخصائص الحركية المختارة .

٤ ـ العلاقة بين اتقان الخصائص الحركية المختارة :

- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة .
- مهارة التمرير فى الكرة الطائرة .

الفـروض :

١ ـ توجد فروق دالة احصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى لكل من المجموعتين فى :

- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة .
- مهارة التمرير فى الكرة الطائرة .
- الخصائص الحركية المختارة .

٢ ـ توجد زيادة فى النسب المئوية للتقدم فى القياس البعدى عن القياس القبلى بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية .

٣ ـ توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى كل من :

- مهارة الارسال فى الكرة الطائرة .
- مهارة التمرير فى الكرة الطائرة .

● الخصائص الحركية المختارة •

٤ — يوجد ارتباط دال احصائيا بين اتقان الخصائص الحركية وكل من :

● مهارة الارسال فى الكرة الطائرة •

● مهارة التمرير فى الكرة الطائرة •

اجراءات البحث :

أ ـ العينة :

تم اختيار (٦٠) تلميذة بالطريقة العشوائية من تلميذات الصف الخامس الابتدائى بمدرسة صلاح الدين الابتدائية بمصر الجديدة ، قسمت الى مجموعتين ، مجموعة ضابطة قوامها (٢٩) تلميذة ، ومجموعة تجريبية قوامها (٣١) تلميذة بعد استبعاد التلميذات اللاتى لهن خبرة فى لعبة الكرة الطائرة واللاتى لم يستكملن القياس واختارت الباحثة هذه المدرسة وذلك لاتساع فنائها وملاعبها وتوافر الأدوات بها ، وتعاون الادارة المدرسية مع الباحثة فى تطبيق دراستها ، واختيرت الفرقة الخامسة بالطريقة العمدية حيث أن مهارتى الارسال والتمرير ضمن منهج الكرة الطائرة لهذه الفرقة •

منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبى لمناسبته لهذه الدراسة والذى يستخدم مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ، حيث اعتمدت على القياسين القبلى والبعدى لكل من المجموعتين فى الخصائص الحركية ومهارتى الارسال والتمرير فى الكرة الطائرة •

وقد طبقت البرنامج المقترح لتنمية الخصائص الحركية المختارة على المجموعة التجريبية ، أما المجموعة الضابطة ، فقد تم تدريس المنهاج المطور للمرحلة الأولى منالتعليم الأساسى والمقرر من قبل وزارة التربية والتعليم لهذه المرحلة ، وقياس أثر كل من البرنامجين على الخصائص الحركية المختارة ومهارتى الارسال والتمرير فى الكرة الطائرة •

الأدوات المستخدمة فى البحث :

تم استخدام القياسات التالية :

١ ـ الطول وقد تم قياسه باستخدام جهاز الرستاميتر ٠
٢ ـ الوزن وقد تم قياسه باستخدام الميزان الطبى (كجم) ٠
٣ ـ (المنهـــاج المطور) الخـــاص بالمرحلة (عينة البحث) مرفق (١) ٠
٤ ـ البرنامج المقترح مرفق (٢) ٠
٥ ـ اختبارات مهارات الكرة الطائرة مرفق (٣) ٠
٦ ـ اختبارت الخصائص الحركية المختارة مرفق (٤) ٠

بعد الاطلاع على المراجع العلمية والاطلاع على احتياجات هـــذه المرحلة قامت الباحثة بوضع برنامج مقترح لتنمية بعض الخصـــائص الحركية (الجرى ، الوثب ، ضرب الكرة بالمضرب ، الرمى ، اللقف) وقد تم عرض البرنامج على مجموعة من خبراء التربية الرياضية من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية الرياضية للتعرف على صدق محتوى البـرنامج المقترح فيما وضع من أجله ٠

ويحتوى البرنامج على ٦ وحدات تعليمية بحيث تدرس كل وحـدة مرتين أسبوعيا على مدى شهر ونصف وهى المدة المخصصة لتدريس منهج الكرة الطائرة لهذه المرحلة ٠ بواقع ٤٥ ق فى كل مرة ، وقد تم التدريس من يوم ٥ فبراير حتى ١٩ مارس عام ١٩٩٠ بالنسبة للمجمـــــوعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وقد روعى عند وضع البرنامج المقترح الاعتبارات التالية :

ـ أن يشتمل على العديد من الخبرات التى تسهم فى تنميــــة الخصائص الحركية المختارة ومهارات الكرة الطائرة ٠

ـ اختبار مجموعة متنوعة من المهارات الحركية فى كل وحـــدة تدريبية وتكرار أدائها لتنميتها ٠

- الحركات الطبيعية للتلميذات كالمشى والجرى والوثب واللقف والرمى ... الخ .

- أنشطة توافق بين العين واليد ، والعين والقدم والتوافق العضلى العصبى .

- استخدام الأدوات الصغيرة (كرات - أطواق - لوحات ملونة - مقاعد - صولجانات - مراتب - أكياس حبوب - أعلام - شرائط - كراسى صغيرة ... الخ) .

- حركات ومهارات انتقالية من خلال مواقف متنوعة .

- مجموعة من الألعاب الصغيرة وتدريسها فى تشكيلات متنوعة . مرفق (٢) .

- التقسيم الزمنى لدرس التربية الرياضية وموضع البرنامج المقترح فيه :

المقدمة ١٠ ق

الجزء الرئيسى : ومدته ٣٠ ق تم تدريس الاعداد البدنى والالعاب على شكل ألعاب صغيرة وتمرينات بالأدوات لزيادة عنصر التشويق فى الدرس لتنمية الخصائص الحركية والتعرف على تأثيرها على مهارات الكرة الطائرة أما الجزء الخاص بألعاب القوى فدرس كما هو فى برنامج الوزارة للمجموعتين .

الجزء الختامى : ومدته ٥ ق .

اختبارات مهارات الكرة الطائرة (مرفق ٣) :

وقد تم تطبيق اختبار الارسال من أعلى مواجه واختبار التمرير على الحائط قبل وبعد تطبيق البرنامج لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

اختبارات الخصائص الحركية (مرفق ٤) :

وهى عبارة عن اختبارات روبرت جونسون لقيـــاس (تحصيل الخصائص الحركية) (١ : ٤٠١ ـ ٤١٣)

Robert Jonson Achievement Fundamental' Skills test

- الجرى الزجزاجى ٠
- ضرب الكرة بالمضرب ٠
- الوثب العمودى ٠
- الرمى واللقف ٠

مرفق رقم (٣)

وقد استبعدت الباحثة اختبارا خامسا خاص بركل الكرة بالقدم وذلك نظرا لعدم مناسبته للتلميذات ٠

وقد تم تطبيق اختبارات الخصائص الحركية لكل من المجموعـــة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج للمجموعـــه التجريبية وبرنامج المرحلة الأولى من التعليم الأساسى للمجمـــوعة الضابطة ٠

وقد كافأت الباحثة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى متغيرات السن والطول والوزن جدول (١) وكذلك الخصائص الحركية ومهارات الكرة الطائرة موضوع الدراسة كما هو موضح بجدول (٢) ٠

جدول (١) دلالة فروق السن والطول والوزن بين المجموعتين

مسلسل	المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		"ت"	الدلالة عند ٠١ر
		س̄ ١	ع ١	س̄ ٢	ع ٢		
١	السن (بالشهر)	١٣٣٫١٤	٨٫٦٠	١٣٢٫٦٧	٨٫١٤	٢١ر	غير دال
٢	الطول (بالسم)	١٣٥٫٧٠	٤٫٨٥	١٣٥٫٨٥	٤٫٥٧	١٢ر	غير دال
٣	الوزن (كجم)	٣١٫٧٣	٤٫٧٦	٣١٫٥٧	٥٫٠٢	١٢ر	غير دال

قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠١ر = ٢٫٦٦ ن = ٦٠

من الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى متغيرات السن والطول والوزن لعينة البحث مما يدل على تكافؤ المجموعتين فى هذه المتغيرات •

جدول (٢) دلالة الفروق بين المجموعتين قبليا فى مهارتى الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة

مسلسل	المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		"ت"	الدلالة عند ٠١ر
		س	ع	س	ع		
	أولا : الأرسال والتمرير						
١	الأرسال من أعلى مواجه	٢ر٣٥	١ر٧٨	٢ر٢٣	٢ر٠٢	٢٤ر	غير دال
٢	التمرير على الحائط	٢ر١٥	٢ر٣٣	٣ر٠٥	٢ر١٥	١ر٢٥	غير دال
	ثانيا : الصفات الحركية						
١	الجرى الزجزاجى	٤ر١٨	٢ر٠٥	٤ر٢٣	٢ر٢٤	٠٩ر	غير دال
٢	الوثب العمودى	١٨ر٦٥	٢ر٩٨	١٨ر٢٢	٣ر١٥	٠٢ر	غير دال
٣	ضرب الكرة بالمضرب	٢ر١٨	٢ر١٢	٢ر٠٨	٢ر٠١	١٨ر	غير دال
٤	الرمى واللقف	٢١ر٩٥	٢ر٨٥	٢١ر١٤	٣ر٢٧	١ر٦٢	غير دال

قيمة « ت » الجدولية عند مستوى ٠١ر = ٢ر٦٦ ن = ٦٠

فى جدول (٢) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية فى المهارات الحركية (الجرى الزجزاجى والوثب العمودى وضرب الكرة بالمضرب والرمى واللقف) ومهارات الكرة الطائرة موضوع الدراسة (الارسال من أعلى مواجه والتمرير على الحائط) مما يدل على تكافؤ المجموعتين فى هذه المتغيرات •

المعاملات العلمية للاختبارات :

١ - ثبات وصدق الاختبار :

تم ايجاد ثبات الاختبار عن طريق اعادة الاختبارات المختارة على عدد ٣٠ تلميذة من تلميذات الصف الخامس غير المقيدات ضمن عينة الدراسة ، وكانت المدة الزمنية الفاصلة بين أجزاء الاختبار واعادته Test and Retest عشرة أيام ، وقد قامت الباحثة بايجاد الصدق الذاتى للاختبارات من خلال الجزر التربيعى لمعامل الثبات جدول (٣) ، كما أجرت أيضا الاختبارات على عينتين متمايزتى المستوى قوام كل منها ٣٠ تلميذة أحدهما من غير الممارسات للعبة الكرة الطائرة [illegible] الممارسات والمشتركات فى الفرق المدرسية فى الكرة الطائرة وذلك لايجاد صدق التمايز أيضا كما فى جدول (٤) .

جدول (٣) الثبات والصدق الذاتى للاختبارات المختارة

الاختبار	الثبات	الصدق الذاتى
الارسال من أعلى	٥٦٢ر٠	٧٥٠ر٠
التمرير على الحائط	٦١٦ر٠	٧٨٥ر٠
الجرى الزجزاجى	٨٦٤ر٠	٩٣٠ر٠
للوثب العمودى	٧٨٢ر٠	٨٨٤ر٠
ضرب الكرة بالمضرب	٧٠٤ر٠	٨٣٩ر٠
الرمى واللقف	٦٨٧ر٠	٨٣٩ر٠

من الجدول السابق يتضح وجود معاملات ارتباط عالية بين القياسين الاول والثانى فى الاختبارات المختارة وهذا يشير الى ثباتها .

كما يوضح الصدق الذاتى للاختبارات وهو الجذر التربيعى لمعامل الثبات .

جدول (٤) دلالة الفروق بين المجموعتين غير الممارسة
والممارسة للكرة الطائرة

مسلسل	المتغير	المجموعة الغير ممارسات للكرة الطائرة		مجموعة الممارسات للكرة الطائرة		ت	الدلالة عند ٠١ر
		س̄	ع	س̄	ع		
١	الأرسال من أعلى	٢ر١٤	٢ر٧٥	٦ر٠٢	٢ر٢٤	٤ر٠٨	دال
٢	التمرير على الحائط	٢ر٩٨	٢ر٣٧	٦ر٣٤	٢ر٧٨	٣ر١٥	دال
٣	الجرى الزجزاجي	٨ر٨٥	٢ر٦٥	٥ر٢٥	٢ر٣٥	٣ر٧٩	دال
٤	الوثب العمودى	١٨ر٣٢	٣ر١٤	٢٩ر٦٧	٢ر٩٨	٩ر٧٨	دال
٥	ضرب الكرة بالمضرب	٢ر٤٢	٢ر٠٢	٤ر٤٧	٣ر٢٧	٣ر٤	دال
٦	الرمى واللقف	١٩ر٦٢	٣ر٠٧	٣٥ر٨٥	٣ر١٤	٣٢ر٨٧	دال

قيمة « ت » الجدولية عند ٠١ر = ٢ر٧٦

من الجدول السابق يتضح دلالة الفروق بين أداء المجموعتين كما يتضح أن الفروق بين المجموعتين متمايزتي المستوى كانت دالة احصائيا عند ٠١ر فى جميع الاختبارات مما يدل على صدق الاختبارات فى التمييز بين المجموعات المتباينة المستوى .

تنفيذ التجربة (قياس الاختبارات القبلية ـ تنفيذ البرنامج ـ قياس الاختبارات البعدية) :

١ ـ القياس القبلى :

تم اجراء القياس القبلى لجميع أفراد العينة بالنسبة لاختبارات الخصائص الحركية المختارة ومهارتى الكرة الطائرة من ١٩٨٩/٢/٤ الى ١٩٨٩/٢/٧ .

٢ ـ تطبيق البرنامج المقترح :

كما تم تطبيق البرنامج المقترح على عينة البحث على مدى ٦ أسابيع

متصلة فى الفتـــــرة من ١٩٨٩/٢/١١ الى ١٩٨٩/٣/٢٣ بواقع مرتين أسبوعيا لمدة ٤٥ ق لكل درس للمجموعة التجريبية واجمالى ١٢ وحـــدة دراسية وتبعا للتوزيع الفترى لهـ . اللعبة على مدار العـــــام الدراسى والتوزيع الزمنى لدرس التربية الرياضية لهذه المرحلة فى الجزء الخاص بالاعداد البدنى والألعاب ، وتم تطبيق برنامج المرحلة الاولى من التعليم الأساسى للمجموعة الضابطة لنفس الزمن المخصص للمجموعة التجريبية وبنفس المحتوى عدا الجزء الخاص بالبرنامجين فى كل من المجموعتين ·

٣ - القياس البعدى :

تم أجراء القياس البعدى لعينة البحث بعد الأنتهـــاء من تنفيـذ البرنامج المقترح فى يومى ٢٥ / ٣ / ، ٢٨ / ٣ / ١٩٨٩ ·

عرض نتائج البحث :

جدول (٥) دلالة الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى فى مهارتى الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة للمجمـوعة الضـــابطة

مسلسل	المتغيرات	القياس القبلى		القياس البعدى		«ت»	الدلالة عند ٠١ر
		س ١	ع ١	س ٢	ع ٢		
١	الأرسال من أعلى مواجه	٢ر٣٥	١ر٧٨	٣ر١٥	٢ر١١	١ر٥٤	غير دال
٢	التصويب على الحائط	٢ر١٥	٢ر٣٣	٤ر٠٤	٢ر٣٥	٣ر—	دال
٣	الجرى الزجزاجى	٦ر٣٧	٢ر١٥	٤ر١١	٢ر٠٥	٣ر٩١	دال
٤	الوثب العمودى	١٨ر٦٥	٢ر٩٨	٢٤ر٦٦	٣ر٠٢	٦ر٨٩	دال
٥	[illegible]	٢ر١٨	٢ر١٢	٣ر٠٥	٢ر٣٣	١ر٤٥	غير دال
٦	الرمى والتلقف	٢١ر٤٥	٢ر٨٥	٢٥ر٠٢	٣ر٠٧	٤ر٥٢	دال

قيمة «ت» الجدولية عند ٠١ر = ٢ر٧٦ عند درجات حرية ٢٨ ·

يتضح من جدول (٤) الآتى :

ـ توجد فروق دالة أحصائيا عند مستوى ٠١ر بين القياس القبلى والقياس البعدى ولصالح القياس البعدى فى أختبار :

- التمرير على الحائط .
- الجرى الزجزاجى .
- الوثب العمـــودى .
- الرمى واللقف .

ـ لا توجد فروق دالة أحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى لهذه المجموعة فى :

- الأرسال من أعلى مواجه .
- ضرب الكرة بالمضرب .

جدول (٦) دلالة الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدي فى مهارتى الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة للمجموعة التجريبية

مسلسل	المتغيرات	القياس القبلى		القياس البعدى		"ت"	مستوى الدلالة عند ٠١ر
		$\bar{س}_1$	$ع_1$	$\bar{س}_2$	$ع_2$		
١	الأرسال من أعلى مواجه	٢٣ر٢	٠٢ر٢	٦٦ر٥	١٢ر٢	٤٧ر٦	دال
٢	التمرير على الحائط	٠٥ر٣	١٥ر٢	١٠ر٦	٧٥ر٣	٥١ر٣	دال
٣	الجرى الزجزاجى	٤٢ر٩	٦٩ر٢	٢٣ر٤	٢٤ر٢	١١ر٨	دال
٤	الوثب العمودى	٢٢ر١٨	١٥ر٣	٥٢ر٣٠	٠٨ر٥	٢٨ر١١	دال
٥	ضرب الكرة بالمضرب	٠٨ر٢	٠١ر٢	٦٦ر٤	٧٣ر١	٣٨ر٥	دال
٦	الرمى واللقف	١٤ر٢٠	٢٧ر٣	٤٥ر٣٦	٤١ر٦	١٥ر١٢	دال

قيمة «ت» الجدولية عند ٠١ر = ٧٥ر٢ عند درجات حرية ٣٠ .

من الجدول السابق يتضح وجـــود فروق دالة أحصـــائيا عند مستوى ٠١ر فى جميع المهارات موضـــوع البحث بين القيـــاسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى ٠

جدول (٧) النسب المئوية للزيادة فى القياس البعدى
عن القياس القبلى للمجموعتين

المهارة	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
	س قبلى	س بعدى	% للزيادة	س قبلى	س بعدى	% للزيادة
الأرسال من أعلى	٢ر٣٥	٣ر١٥	٣٤ر٠٤	٢ر٢٣	٥ر٦٦	١٥٣ر٨١
التمرير على الحائط	٢ر١٠	٤ر٠٤	٨٧ر١١	٣ر٠٠	٦ر١٠	١٠٠
الجرى الزجزاجى	٦ر٣٧	٤ر١٨	٥٢ر٣٩	٩ر٤٢	٤ر٢٣	١٢٢ر٧
الوثب العمودى	١٨ر٦٥	٢٤ر١٦	٢٩ر٥٤	١٨ر٢٢	٣٠ر٥٢	٦٧ر٥١
ضرب الكرة بالمضرب	٢ر١٨	٣ر٠٥	٣١ر١١	٢ر٠٨	٤ر٦٦	١٢٤ر٠٤
الرمى و[illegible]	٢١ر٤٥	٢٥ر٠٢	١٦ر٦٤	٢٠ر١٤	٣٦ر٤٥	٨٠ر١٨

ن = ٣٠

يوضح الجدول السابق النسب المئوية للزيادة فى القياس البعدى عن القياس القبلى لكل من المجموعتين ، كما يتضح أن أعلى أر... ى النسبة المئوية فى القيا ـ البعدى كان فى مهارة الارســـال من أعلى فى المجموعة التجريبية حيث بلغت النسبة المئوية (١٥٣ر٨١) تليها مهارة ضرب الكرة بالمضرب حيث بلغت نســـبتها (١٢٤ر٠٤) ثم الجـــرى الزجزاجى (١٢٢ر٧) تليها مهارة التمرير على الحـــائط (١٠٠) ثم تليها مهارة الرمى واللقف (٨٠ر٩٨) ثم مهارة الوثب العمودى حيث بلغت نسبة الزيادة فيه الى (٦٧ر٥١) ٠

جدول (٨) دلالة الفروق بين المجموعتين فى القياس البعدى
فى مهارتى الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة

مسلسل	المتغيرات	الضابطة		التجريبية		"ت"	مستوى الدلالة عند ٠١ر
		س١	ع١	س٢	ع٢		
١	الأرسال من أعلى مواجه	٣٫١٥	٢٫١١	٥٫٦٦	٢٫١٢	٤٫٤	دال
٢	التمرير على الحائط	٤٫٠٤	٢٫٣٥	٦٫١٠	٣٫٧٥	٢٫٤٢	دال (عند مستوى ٠٥ر)
٣	الجرى الزجزاجى	٩٫٤٢	٢٫٦١	٦٫٣٧	٢٫١٥	٤٫٦٢	دال
٤	الوثب العمودى	٢٤٫١٦	٣٫٠٢	٣٠٫٥٢	٥٫٠٨	٥٫٦٣	دال
٥	ضرب الكرة بالمضرب	٣٫٠٥	٢٫٣٣	٤٫٦٦	١٫٧٣	٢٫٩٣	دال
٦	الرمى واللقف	٢٥٫٠٢	٣٫٠٧	٣٦٫٤٥	٦٫٤١	٨٫٣٤	دال

قيمة "ت" الجدولية عند ٠٫٠١ = ٢٫٦٦ ، عند مستوى ٠٥ر = ــ ر٢

قيمة «ت» الجدولية عند ٠١ر٠ = ٢ر٦٦ ، عند مستوى ٠٥ر٠ = ــر٢٠

يتضح من الجدول السابق :

ـ وجود دلالة أحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين المجموعتين فى القياس البعدى فى أختبار التمرير على الحائط ٠

ـ بينما وجدت دلالة أحصائية عند مستوى ٠١ر٠ لباقى الاختبارات ٠

جدول (٩) ومعامل الارتباط بين مهارات الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة (بعديا) للمجموعتين

مهارات الكرة الطائرة الخصائص الحركية	الأرسال	التمرير	مستوى الدلة عند ٠١ر
الجرى الزجزاجى	ـ٦٠٤ر	٠٫٧٨٧	دال
الوثب العمودى	٤٩٥ر	٠ر٤٣٢	دال
ضرب الكرة بالمضرب	٦٤٤ر	٠ر٣٦١	دال
الرمى واللقف	٣٤٩ر	٠ر٦٨٩	دال

دلالة الارتباط عند ٠١ر = ٣٢٥ر٠

في جدول (٧) يتضح وجود ارتباط عالي يتراوح ما بين (٣٤٩ر) ، (٦٤٤ر) بين الارسال :

- الجـــري الزجزاجي .
- الوثب العمـــودي .
- ضرب الكرة بالمضرب .
- الرمي واللقف .

كما يتضح وجود ارتباط عالي يتراوح ما بين (٣٦١ر) ، (٧٨٧ر) بين التمرير :

- الجري الزجزاجي .
- الوثب العمودي .
- ضرب الكرة بالمضرب .
- الرمي واللقف .

مناقشة نتائج البحث :

يتضح من جدول (٥) والخاص بدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر بين مهارة التمرير على الحائط في الكرة الطائرة والجري الزجزاجي ، الوثب العمودي والرمي واللقف من الخصائص الحــركية المختارة لصالح القياس البعدي كنتيجة لتأثير تطبيق البرنامج المتبع بالمرحلة الاولى من التعليم الاساسي ، وهذا يعني توافر مقومات تنميـــة مهارة التمرير فقط في الكرة الطائرة وتنمية بعض من الخصـــائص الحركية المختارة واحتوائه على مجموعة من الخبرات المتنوعة والعديدة التي عملت على نحو هذه المتغيرات فقط حيث لم توجد دلالة احصائية لهذه الفروق في مهارة الارسال من أعلى مواجه وضرب الكرة بالمضرب .

وقد أشارت نتائج جدول (٦) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية

عند مستوى ٠١ر بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية فى جميع المهارات موضوع البحث لصالح القياس البعدى وهذا يعنى توافر مقومات تنمية جميع المتغيرات المختارة ، سواء مهارية أو خصائص حركية مختارة ، وهذا يشير الى أحتوائه على مجموعة من الخبرات المتنوعه والعديدة والتى عملت على النمو الشامل فى جميع المتغيرات وأمكن من خلال الأرتقاء بها • وهذا يحقق الفرض الاول والقائل :

« توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين القياس القبلى والقياس البعدى لكل من المجموعتين فى مهارتى الإرسال والتمرير فى الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة » •

وجدول (٧) يوضح النسب المئوية للزيادة فى القياس البعدى عن القياس القبلى لكل من المجموعتين ، وكانت هذه الزيادة ، للمجموعة التجريبية أفضل من الزيادة للمجموعة الضابطة فى جميع المتغيرات المختارة •

ورتبت نسبة الزيادة للمجموعة التجريبية ترتيبا تنازليا هكذا حيث كان أعلى زيادة لمهارة الارسال من أعلى تليها ضرب الكرة بالمضرب ثم الجرى الزجزاجي لمهارة التمرير على الحائط ثم الرمى واللقف وأخيرا الوثب العمودى ، ويرجع ذلك الى تطبيق البرنامج المقترح من قبل الباحثة الذى أدى الى هذه الزيادة العالية للمجموعة التجريبية لما يتميز به البرنامج من عامل التشويق والاثارة والالعاب الصغيرة والمنافسات التى تثير أهتمام التلاميذ فى هذه المرحلة التعليمية وهذا يحقق الفرض الثانى القائل :

« توجد زيادة فى النسب المئوية للتقدم فى القياس البعدى عن القياس القبلى بالنسبة للمجموعة الضابطة والتجريبية » كذلك يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة أحصائية فى جميع المتغيرات قيد البحث بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية نتيجة لتطبيق البرنامج المقترح من قبل الباحثة ، والباحثة ترجع ذلك

الى البرنامج المقترح وما أشتمل عليه من تدريبــات متنوعة والعــاب ومنافسات ثم تقديمها بطريقة مشوقة للتلاميذ مما أدى الى تحسن أكبر للمجموعة التجريبية وهذا يحقق الفرض الثالث والقائل :

« توجد فروق داله احصائيا بين المجموعة الضــابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية فى مهارتى الارسال والتمرير فى الكرة الطائرة والخصائص الحركية المختارة » ٠

ويتضــح من نتائج جدول (٩) وجود ارتبـاط دال احصــائيا بين الارسال والخصائص الحركية المتمثلة فى (الجرى الزجزاجى ، الوثب العمودى ، ضرب الــكرة بالمضرب ، الرمى واللقف) وهذا يدل على أن تنمية الخصائص الحركية أدت الى تحسن مستوى التلميذات فى مهارة الأرسال ، كما يتضــح وجود ارتباط دال احصــائيا بين مهارة التمرير والخصائص الحركية السابقة وهذا يرجع الى تنمية الخصائص الحركيه والاهتمام بها مما يدل على أن هذه المرحلة تتميز بالخصــائص الحركية العامة التى تتطلب تنمية وتثبيت لهذه الخصائص ، وهذا يحقق الفرض الرابع والقائل :

« يوجد أرتباط دال احصائيا بين أتقان الخصائص الحركية وكل من مهارتى الارسال والتمرير فى الكرة الطائرة » ٠

الاســتخلاصات :

فى ضوء أهداف البحث وعينته ونتائجه تم استخلاص ما يلى :

١ ــ توجد نسب تحسن بين القياس القبلى والقياس البعدى لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى ٠١ر٠ ٠

٢ ــ توجد فروق دالة احصائيا فى القياس البعدى بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية فى جميع المتغيــرات عــدا التمــرير على الحــائط ٠

٣ ــ تعتبر الخصائص الحركية المتمثلة فى (الجرى الزجزاجى والوثب العمودى ـ ضرب الكرة بالمضرب والــرمى واللقف من أهــم

المهارات التى تعمل على الارتقاء بلعبة الكرة الطائرة للصف الخامس من التعليم الاساسى حيث تم الإهتمام بهم فى البرنامج المقترح ٠

٤ ـ التدريب والتنشئة المبكرة فى الخصائص الحركية من أهم العوامل التى تعمل على تثبيت المهارات الاساسية للكرة الطائرة ٠

التوصـــيات :

فى حدود عينة البحث وفى ضوء نتائجه وأســتخلاصاته توصى الباحثة بالآتى :

١ ـ الاهتمام بتنمية الخصائص الحركية التى تعمـــل على رفع مستوى مهارات الالعاب المختلفة فى المرحلة التعليمية ٠

٢ ـ العمل على تطوير التدريس فى تعليم المهـــارات الاســاسية للالعاب داخل المنهاج المطور للتربية الرياضية للمرحلة الاولى من التعليم الأساسى بأستخدام ألعاب صغيرة مشوقة وبأدوات مناسبة ومتنوعة ٠

المراجـــع :

اولا : العربية :

١ ـ أمين الخـــولى : **التربية الحركية** ، دار الفكر العـــربى ، ١٩٨٢ ٠

٢ ـ جمال العدوى : **تدريس التربية الرياضية** ، المطابع الوطنية للأوفست ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٨٨ ٠

٣ ـ سعد جلال ، علاوى : **علم النفس التربوى** ، دار المعـــارف ، ١٩٧٦ ٠

٤ ـ صباح السيد فاروز : **علاقة القــدرات الحركية الاســاسية بالاداء الحركى للاعبات الجمباز الناشئات** ، مجلة حلـــوان ، المجلـــد الثامن ، ١٩٨٥ ٠

٥ ــ عفاف عبد الكريم : **طرق التدريس فى التربية البدنية والرياضة** ، منشأة المعارف بالاسكندرية ١٩٨٩ ٠

٦ ــ عنايات محمد فرج : **مناهج وطرق التدريس فى التربية الرياضية وادارة النشاط الخارجى** ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٨ ٠

٧ ــ مجدى أحمد حجازى ، فاروق غــازى : أثر برنامج مقترح للكرة الطائرة على الارتفاع بالمستوى المهارى لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، بحوث المؤتمر الدولى ، « الرياضة للجميع فى الدول النامية » المجلد الثالث ، انتاج علمى كلية التربية الرياضية ، القاهرة ، جامعة حلوان، يناير ١٩٨٥ ٠

٨ ــ محمد حسن علاوى ، محمد نصر الدين رضوان : **الاختبارات المهارية والنفسية فى المجال الرياضى** ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٧ ٠

٩ ــ نعمات أحمد عبد الرحمن : تطوير التربية الرياضية لمرحلة الطفولة المبكرة من ٦ : ١٠ سنوات ، رسالة دكتوراة ، مجازة ، كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية ، جامعة حلوان ، ١٩٧٨ ٠

10. Barrie Magregor : Volleyball English Association, Scotland, 1977.

11. Dce, Foster Constance., "Children's Attributions and Expectations for Perceived outcomes of self and pears Ability to porform Ameter Taks," D.A.I, Volume 44 September, 1983.

12. Esther French, Nelson G. Lehstea, Administration of physical Education for schools and colleges, The Ronald press Comp., New York, 1973.

13. Larson, L.A., Fitness Health and work Capacity, New York, 1974, P. 358.

14. Nixon, John E., and Jeweet, Ann. E. An Introduction to Physical Education, W. B. Saunders Comp., Philadelphia, 1974.

15. Vannier, M., Gallahue D. "Teaching Physical Education in Elementary School sixth Edition, Philadelphia, London. Toronto, W.B. Saunders Company, 1979, P. 9.

16. Voltmer F. Edward, Esslinger A., Arthur, Mc Gue B. Foster, Tillman C. Kenneth : The Organization and Administration of Phy. Edu., Fifth Edition, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Chiffs, 1979. 116.

التقرير السنوى لنشاط مجلس الادارة

لعــام ١٩٨٩ / ١٩٩٠

من خلال الامانة فى تحمل المسئولية فان مجلس الادارة يســعده أن يتقدم بتقرير موجز عن الأنشطة والانجازات التى قام بها عبر العام الماضى رغم الصعوبات والظروف التى تمر بها الرابطة هذه الأيام من قلة الموارد ، وضآلة عــدد المشــتركين ، وانصراف أغلب الناس الى شئونهم الخاصة دون الحماس للعمل العام ، والســلبية الواضحة فى الاهتمام بالفكر والثقافة .

أولا : المجــال القومى :

أننا ننتهز كل مناسبة لنؤدى دورا مناسبا فى العمــل القومى ، ففى الاعياد القومية تنظم الاستقبالات ونقيم الندوات ونتبادل بالاقــلام والتعليق مباهج الحدث القومى .

وكان أبرز ما سعدنا به هذا العام احتفالنا بعودة الارض المصرية العزيزة فى طابا وعودتها الى الام الرءوم سيناء الغالية وأرسلنا برقيات التهانى الصادقة للسيد رئيس الجمهورية الذى قاد مع اللجنة التى أعدت الحجج الدامغة فى حق مصر الثابت فى أرض طابا . والتى أخذت بها هيئة التحكيم الدولية وشهد العالم أجمع بهذا الانتصار العظيم .

ثانيا : صحيفة التربية :

ولقد بذل مجلس الادارة وهيئة تحرير الصحيفة الاهتمام البالغ بتطوير هذه الصحيفة العريقة ، وتم اصدارها فى أربعة اعداد بصــفة منتظمة وفى مواعيدها الثابتة وفى طباعة انيقة تناسب التاريخ الطويل الذى عاشته صحيفة التربية منذ عام ١٩٤٨ وذلك رغم المعــاناة فى فى الارتفاع المذهل فى عملية الطباعة وأسعار الورق والادوات الاخرى المعــاونة .

ثالثا : كشـــاف الصحيفة :

ولقد قمنا هذا العام باعداد وطبع كشـاف علمى لصحيفة التربية عن السنوات العشر الاخيرة وضم هذا الكشاف بترتيب علمى ـ أسماء السادة رؤساء الرابطة ورؤساء هيئة التحرير واسماء جميع الكتـــاب الذين نشرت مقالاتهم فى الصحيفة وعناوين هذه المقالات فى السـنوات العشر الماضـــية .

وأرسلت نماذج منالكشاف لكليات التربية ولمن يطلبه من الباحثين والدارسين فى الفكر التربوى والمهتمين بشئون التعليم .

رابعا : تجليد مجموعات الصحيفة :

ويحرص مجلس ادارة الرابطة على الاحتفاظ بمجموعات دائمة من صحيفة التربية ولذلك قمنا بتجليد مجمـــوعات كثيرة من ســـنوات اصدارها والاحتفاظ بها لتكون مرجعا لكل دارس أو باحث فى مجالات التربية ولتكون تاريخا متاحا لتطور المفاهيم التربوية .

والى جانب ذلك فقد اعددنا مجموعة كاملة تضم كل الاعداد التى صدرت منذ عام ١٩٤٨ وقمنا بتجليدها واحتفظنا بها فى مكـــان أمين حرصا على هذه الذخيرة الطيبة من مقالات عن الافكار التربوية فى العصر الحـــديث .

خامسا : النشاط الثقافى :

ورغم الظروف التى صنعت أزمة الثقـــافة فى مصر وتأثر ذلك بالنواحى الاقتصادية ومسئوليات الناس عن همومها اليومية فقد نظمت الرابطة موسما ثقافيا مناسبا فى العام الماضى وقد تضمن هذا النشـــاط مـــا يأتى :

١ ـ محاضرة بعنوان « المعايير الاساسية فى تطـــوير التعليم » للاستاذ الدكتور / محمد يحى طلعت وكيل الوزارة « مدير المركـــز القومى للبحوث التربوية سابقا » .

٢ ـ محاضرة عن افاق الفنون التشكيلية فى التراث الاسـلامى للاستاذ الدكتور / عبد الغنى النبوى الشال عميد كلية التربية الفنيـة سـابقا ٠

٣ ـ محاضرة عن تقويم العمل التربوى فى مصر للاستاذ الدكتور / محمد خليفة بركات الوكيل الاسبق لوزارة التربية والتعليم ٠

٤ ـ محاضرة فى موضوع « وسائل الاصلاح التعليمى والتربوى » للاستاذ / محمودالنبوى الشال الوكيل السابق لوزارةالتربية والتعليم ٠

٥ ـ محاضرة عن انطلاقات الدعوة الاسلامية بعد هجرة الرسـول صلى الله عليه وسلم » بمناسبة الاحتفـال بالهجرة النبوية من مكة الى المدينة » للاستاذ الدكتور / عبد الصبور مرزوق ٠

٦ ـ محاضرة عن الاسراء والمعراج « معجزة الرسول عليه السلام » للاستاذ الدكتور / احمد عمر هاشم نائب رئيس جامعة الازهر ٠

٧ ـ ندوة عن شهر رمضان الكريم اشترك فيها كل من الاسـتاذ الدكتور / محمد نايل عميد كلية اللغـة العربية السابق والاستاذ / على القاضى الموجه العـام للتربية الاسـلامية بوزارة التربية والتعليم والشيخ عبد المجيد الجبالى من علماء الازهر الشريف وذلك فى احتفالات الرابطة بشهر رمضان المعظم ٠

سادسا : معرض الفنون التشكيلية :

نظم مجلس الادارة معرضا للفنون التشكيلية بقصر الثقـافة فى مدينة أسيوط فى المدة من ٢٥ يناير ١٩٨٩ الى ٣ فبراير ٨٠ وافتتحه السيد اللواء محمد عبد الحليم موسى وزير الداخلية عندما كان محافظا لاسيوط فى ذلك الوقت ٠

وقد صدر عن هذا المعرض كتيب تضمن لوحات وصورة لاعمال التصوير والنحت والخزف والمعادن وكلمات للسـيد الوزير محـافظ أسيوط والسادة الاساتذة محمود عبد العزيز يوسف رئيس الرابطـة

ومحمود النبوى الشال وناصف عبد السيد ابراهيم ، وصلاح شريف مدير الثقافة باسيوط حيث نظمت ندوة اشترك فيها هؤلاء السادة ومعهم الاساتذة الدكتور / عبد الغنى الشال عميد معهد التربية الفنية السابق وذلك عقب أفتتاح المعرض ونحن فى عـــام ١٩٨٩ لم نتمكن من تنظيم معرض آخر للفنون التشكيلية لسبب واضـــح من الممكن أن يؤثر على معنويات العمل العام وذلك حينما أوقفت وزارة الثقافة الاعانات التى كانت تدفعها للجمعيات ومنهـــا اعانة رابطة خريجى معـاهد وكليـــات التربية وكانت الرابطة تنفق فى تنظيم المعرض من ميزانيتها أكثر من الاعانة التى كانت الوزارة تدفعها ومن المعروف أن الثقافة لا تنبت فى مجتمع فقير ٠

سابعا المكتبة الجديدة :

أهتم مجلس الادارة بتكوين مكتبة جديدة فى الرابطة تكلفت تصنيع حوامل الكتب فيها ثلاثة آلاف جنيه فى العام المـاضى وقد اهتم مجلس الادارة بدعم المكتبـة بكثير من الكتب بالجهود الذاتيـة ومجمـوعة كتب فاخرة هدية من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى تونس كما قام مجلس الادارة بشراء كتب جديدة من معـرض الكتاب السـنوى بمبلغ ٥٠٠ جنيه ٠

كما أهتم مجلس الادارة بتصنيع فاترينة زجـاجية لحفظ مجموعة الاعداد التى صدرت من صحيفة التربية منذ صدورها عام ١٩٤٨ومجلدة بتجليد فاخر وهى هدية من الزميل الأستاذ فخرى زكى عبد الله أمين صندوق الرابطة وقد قدم له مجلس الادارة الشكر والتقدير ٠

ثامنا : الانشاءات والاصلاحات :

أهتم مجلس الادارة ببعض المشروعات والاصلاحات فى مقر الرابطة وتجميلها وتهويتها واضاءتها بما يتناسب مع تاريخ المقر وتهيئـة المكان لاستقبال الأعضاء والرواد بما يليق بسمعة الرابطة ٠

ولذلك فقد توسعنا في الاضاءة بكشافات جديدة وقوية وتركيب مراوح في الحجرات للتهوية في موسم الصيف • وتغيير عداد الانارة القديم الى عداد جديد قوى ليغذى هذه المشروعات بقوة كهربية مناسبة وقد بلغت تكاليف هذه المشروعات ٧٧٣جنيه «سبعمائة ثلاثة وسبعون»

تاسعا : الرحلات :

الظروف الاقتصادية التي تمر بمجتمعنا والتوسع في مصروفات الانشاءات والاصلاحات بالرابطة هذا العام وزيادة تكاليف الرحلات على الاعضاء من ناحية وما تتحمله الرابطة من ناحية أخرى قيم ابطأ حركة الرحلات هذا العام ، لأن ارتفاع أسعار الفنادق وزيادة أجور المواصلات والتطور المذهل في تكاليف الاعاشة قد عوقت كثيرا من نشاط الرحلات فالقيمة المادية التي يتحملها العضو المشارك في الرحلات أصبحت عالية لدرجة لاتشجع العضو على الاسهام في الرحـــلات كما أن التكلفة التي تتحملها الرابطة وهي مساوية لما يدفعه العضو أصبحت هي الأخرى باهظة ، ومع ذلك فقد اعلنا عن عدة رحلات وفي أماكن متفرقة ومختلفة في تكلفتها ولم يتم اشتراك العدد المطلوب لسير الرحلة فكانت تلغى بعد الاعلان عنها للأسف الشديد •

عاشرا : حفل افطار في شهر رمضان المعظم :

ومن خلال ما يوحى به شهر رمضان المعظم أسهم مجلس الادارة في اقامة حفل افطار في هذا الشهر الكريم باشتراكات من أعضاء المجلس وبعض الأعضاء تحقيقا للنشاط الاجتماعي والتكافل بين أعضاء الرابطة•

وسيبقى هذا الموقع رافعا راياته ، خافقة اعلامه ، عزيزا ببقـــائه هذه السنين الطويلة يكافح من أجل الحق والعدل والفكر والثقافة والتربية والمعرفة الحقة بعون الله ورعايته وبجهودكم العليا في كل مجال ومكان•

والله ولى التوفيق •

مجلس الادارة ، وهيئة تحرير المجلة

التشكيل الجديد لمجلس ادارة الرابطة

للدورة الحالية

١ ـ الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف	رئيسا
٢ ـ الاستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت	وكيلا
٣ ـ الأستاذ كمال الدين محمد فهمي	أمينا عاما
٤ ـ الأستاذ فخرى زكى عبد الله	أمينا للصندوق
٥ ـ الأستاذ محمود النبوى الشال	عضوا
٦ ـ الأستاذ محمد سعيد عزت	عضوا
٧ ـ الأستاذ محمود أحمد النجار	عضوا
٨ ـ الأستاذ حسن محمد السحترى	عضوا
٩ ـ الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم	عضوا
١٠ ـ الأستاذ فؤاد محمد سعيد	عضوا
١١ ـ الاستاذة فاطمة محمود شبند	عضوا
١٢ ـ الدكتورة كوثر السعيد الموجى	عضوا
١٣ ـ الأستاذة سوسن محمود عباس	عضوا
١٤ ـ الأستاذ محسن محمد بيومى	عضوا
١٥ ـ الاستاذ اكرام السيد غلاب	عضوا

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠ / ١٩٩٠

فى هذا العدد

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثانية والأربعون   يناير ١٩٩١   العدد الثانى

صحيفة التربية

السنة الثانية والاربعون | يناير ١٩٩١ | العدد الثانى

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

● تصدر فى أربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوى جنيهان .

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

فى هـذا العـدد

رقم الإيداع بدار الكتب ١٩٩١/١١٠

٣ حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم

الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

تحدثنا في العدد السابق من صحيفة التربية (العدد الاول السنة ٤٢ أكتوبر ١٩٩٠) عن ضخامة الجهاز التعليمي في مجتمعنا وضخامة عدد العاملين فيه من مخططين ومشرفين وموجهين ونظار ومعلمين ممن يسهمون في العمليات التعليمية بطريقة مباشرة من خارج الجهاز التعليمي في لجان تطوير المناهج وتأليف الكتب واعداد المعلمين ووضع امتحانات الشهادات العامة الخ ... وأوضحنا حاجتنا الى الاتفاق العام على نظرية تربوية يهتدى بها جميع العاملين في مجال التعليم بفئاتهم المختلفة ، وأن يكون الآباء والامهات والرأى العام في المجتمع على وعي باتجاهات هذه النظرية التعليمية والتربوية وتنسق للحصول على أكبر عائد ممكن من التعليم .

كما يتم في ضوء هذه النظرية تقويم مخرجات التعليم ومناهجه وأساليبه وأدواته الخ ... بقصد التطوير المستمر لها وبما يضمن التقدم المستمر أيضا للتعليم .

كما بينا في العدد السابق أيضا ما قد يترتب على غياب هذه الرؤية المشتركة من التضارب أو عدم التنسيق بين الاجهزة التعليمية في مستوياتها المختلفة مما يؤثر سلبا على عائد التعليم ويعوق مسيرته .

وأول ما يخطر على البال في هذا الصدد هو التساؤل عمن يبلور هذه النظرية التربوية ويحدد معالمها بحيث يلتزم بها كل من يتصدى للتعليم ولتربية النشء ؟ .

ان مثل هذه النظرية العامة والشاملة للتعليم لا تنشأ من فراغ

ولا توضع لتطبق فى فراغ ولا يمكن أن يستقل بها فرد يفرضها على المجتمع ولكنها تشتق من حياة المجتمع ومشكلاته وآماله وقيمه وتاريخه واتجاهات تطوره ونموه وأساليب المعيشة فيه وما تتطلبها من علاقات اجتماعية ، ومهارات مختلفة ، ومن أوضاعه الدولية وظروفه البيئية ٠ وبالاختصار فإن هذه النظرية تشتق من حياة المجتمع وثقافته والاتجاهات والقيم والاهداف التى يسعى المجتمع الى توجيه نموه وتطوره فى ضوئها بحيث يستخدم التعليم لتحقيق كل ذلك ، أى اعداد القوى البشرية وتنميتها لتحقيق كل ذلك ٠ وتاريخ التعليم يوضح لنا كيف أن التعليم يوجه دائما لتحقيق حاجات المجتمع ويرتبط به سواء فى الحضارات والمجتمعات البدائية أو فى حضارتنا المصرية القديمة أو العصر الاسلامى أو حتى فى مصر الحديثة منذ عهد محمد على ثم فى عهد الاحتلال البريطانى ثم فى عهد الاستقلال وأخيرا منذ ثورة يوليه أى منذ بداية النصف الاخير من القرن العشرين - وها نحن الآن على مشارف القرن الحادى والعشرين بل وفى بداية عهد جديد من الوفاق الدولى الذى تتجه فيه الدول فى العالم الى التكتل والتعاون بدلا من التنافس والتخاصم والى الاتجاه نحو مزيد من الديمقراطية الاجتماعية والسياسية بدلا من تسخير الفرد لخدمة أغراض الغير فى ضوء أوضاع دكتاتورية ٠

ان كل وضع من هذه الاوضاع ينعكس أثره بوضوح فى فلسفة التربية أو نظريتها فى المجتمع فالتربية والتعليم يتأثران بالوضع القائم من حيث الاهداف والمناهج والطرق التى تتبع لتحقيق هذه الاهداف والوسائل التى تستخدم والمناشط التى تتبع الخ ٠٠٠ والدارس لتاريخ التعليم والتربية يلمس ذلك بكل وضوح ٠

غير أن التعليم له دينامية وقوة دافعة أخرى ٠ فهو لا يتأثر فقط بالوضع القائم ولكنه فى نفس الوقت قادر على تغيير هذا الوضع وتطويره لو أن المجتمع والقائمين على التعليم فيه يهدفون الى تغيير

الوضع وتطوير المجتمع . أما اذا استخدم التعليم لتثبيت الاوضاع القائمة فيكون خير وسيله لتجميدها وتمجيدها . لذلك فان المربين يرون أن التعليم يجب أن يستخدم لتدعيم جوانب القوة فى ثقافة المجتمع وحياته وهى الجوانب التى يشعر المجتمع بوجوب التمسك بها وفى الوقت نفسه يعمل على تغيير وتطوير جوانب الضعف التى أصبحت لا تلائم أهداف المجتمع وطموحاته وآماله ومقتضيات العصر الذى يعيش فيه وما استحدث فيه من عناصر التقدم والقوة .

وهكذا وبكل اختصار نخلص الى أن التعليم أصبح ينظر اليه على أنه عامل من أهم عوامل التغير الاجتماعى فى اتجاهات مقصودة بشرط ان يوجه ويخطط لتحقيق ما قصد منه . أما النظرة القديمة فى الفلسفة الافلاطونيه من أن مجرد اكتساب الفرد للمعرفة تجعل منه انسانا فاضلا قادرا على تحقيق كل متطلبات المجتمع المثالى الفاضل . فلم يعد لمثل هذه النظرية أى سند فى الفكر الحديث ، غير أنه للاسف الشديد مازالت هذه الفلسفة أو النظرية سائده لدى الكثيرين من الآباء وربما بعض المشتغلين بالتعليم فى مجتمعنا .

اذن ما الاهداف التى تنشأ المدارس من أجل تحقيقها لدى الاجيال الصاعدة التى تتكون منها مواردنا البشرية ؟ ما الفلسفة التربوية أو النظرية التربوية التى نخطط للتعليم فى ضوئها ، ونعد مناهجه لتحقيق أهدافها ونعد الكتب المدرسية والوسائل التعليمية المختلفة لتيسير التعلم ونمو المتعلمين عن طريقها ، والتى تضع المقاييس والاختبارات والامتحانات لقياس مدى نجاحنا فى تعليمنا للتلاميذ ، والتى نعد المعلمين للقيام بوظائف محددة بحيث تقوم الادارات التعليمية والمشرفون والموجهون بل والآباء وغيرهم من أفراد المجتمع بمحاسبتهم على تأدية هذه الوظائف على الوجه الاكمل ؟ .

ونحاول الآن أيها القارىء العزيز ، أن نشير الى عدد من الاجهزة التعليمية والمؤسسات التربوية التى يجب فى رأينا أن تتولى

مسئولية بلورة هذه النظرية التربوية للتعليم وما تتضمنه من تحـــديد لاهداف التعليم فى مراحله المختلفة بحيث يتم وضع سياسات التعليم وخططه فى ضوئها وبحيث توجه كل المناشط التعليمية من مناهج وطرق التدريس والكتب المدرسية والوسائل والادوات التعليمية لكى تحقـــق هذه الاهداف التربوية ، وتوضع المقاييس والاختبارات والامتحـــانات وغيرها من وسائل التقويم للتعرف على مدى نجاحنـــا فى تحقيق هذه الاهداف وليس لمجرد قياس مدى ما حفظه التلاميذ من معلـومات ليس لهـا فاعليـة فى تنمية التفـكير السـليم أو الوجدان أو تكوين القـيم والاتجاهات أو تعديل السلوك والعادات ٠

ان الاجهزة التعليمية التى سوف نشير اليها بعد قليل قد يكون بعضها قائما فعلا بدوره فيما يتعلق بتحديد فلسفة التعليم وأهدافه ، غير أن المقصود هنا هو التنسيق والتركيز والتعاون بينها جميعـا حتى يكون لجهودها الاثر الملموس فى حقل التعليم والصدى القوى لــدى المجتمع وخاصة بين آباء التلاميذ وأمهاتهم ، وسوف نتعرض فى العـدد القادم ان شاء الله للدور الذى يمكن أن يلعبه كل جهاز أو مؤسسة منها فيما يتعلق ببلورةالفلسفة التربوية والنظريةالتعليمية لمجتمعنا وتطبيقها فى حقل التعليم والاعلام بها على أوسع نطاق لزيادة وعى الجميع بها ٠ ونكتفى الآن بذكر عدد من هذه المؤسسات التى يمكـن أن تلعب دورا هاما فى هذا الصدد :

١ ـ كليات التربية فى الجامعات وغيرها من المعـاهد العليـا لاعداد نوعيات متخصصة من المعلمين ٠

٢ ـ مراكز البحوث التربوية فى الجامعات أو التى تتبع وزارة التعـــليم ٠

٣ ـ المركز الرئيسى للتدريب بوزارة التربية والمراكز الفرعيـة الاخـــرى ٠

٤ ــ جهاز الاعلام التربوى بوزارة التربية والتعليم والمجلة التى يصـــدرها •

٥ ــ أجهزة التوجيه والاشراف الفنى ودوره فى توجيه المعلميـــن فى ضوء هذه النظرية •

٦ ــ نقابات المعلمين وجمعياتهم وتنظيماتهم •

٧ ــ مجالس الآباء على المستويات المحلية وعلى المستوى المركزى •
فما الدور الذى يمكن أن تقوم به كل من هذه المؤسسات ؟ •

سوف نتناول فى العدد القادم كل منها وغيرها من الاجهــزة التى يمكن عن طريقها تعديل ما قد يوجد من الانحرافات فى مسار التعليم من مجرد التلقين والحفظ والدروس الخصوصية الى تنميـــة حقيقيـة للعقل والوجدان والقيم والاتجاهات والسلوك وتنمية الجسم والصحة وتحقيق السعادة فى مجتمع ديمقراطى يحترم الواجب ويقدر المسئولية الفردية والجماعية ويتمسك بالمبادىء والقيم الروحية ويعمل على البناء والانتاج والتقدم الاجتماعى والله ولى التوفيق •

دكتور / يوسف صلاح الدين قطب

الآفاق المستقبلية لكليات التربية

أ ٠ د ابراهيم عصمت مطاوع
استاذ التربية - جامعة طنطا

مازالت الصيغة التى أرتضتها كليات التربية منذ نشأتها وتطورها تكمن فى تبنى نظام أعداد المعلم تكامليا « المواد التربوية والمواد الفنية تدرس معا » واعداده تتابعيا « المواد التربوية تأتى بعد انتهاء المــواد الفنية » ، على اعتبار أن النظامين يكمل كل منهما الآخر ، حيث أن النظام التكاملى يؤمن دائما موردا ثابتا ومتجددا من القوى البشرية التى أرتضت التعليم كمهنة ، وأن النظام التتابعى يمثل أختيارا حرا لخريجى الجامعات الذين يرغبون فى الحصول على الدبلومات التربوية المهنية أو الدبلوم العام ثم يشترك النوعين من الخريجين فى الدبلوم الخاص ثم الدراسات العليا الاخرى من ماجستير ودكتوراه فى العلوم التربوية ٠

ويتواكب مع هذا النظام المستقر فى اعداد المعلمين كليـات ذات تخصص موحد وهى كليات التربية الرياضية ، والتربية الفنية ، والتربية الموسيقية ، والاقتصاد المنزلى شعبة معلمين بجامعتى حلوان والمنوفية ٠ وكذلك شعب الطفولة وشعب التعليم الزراعى والتجــارى والصــناعى بكليات التربية ٠ وقد ادخلت صيغة جديدة فى عملية اعداد المعــلم وهى الكليــات النوعيــة العــالية التى تشــمل شــعبا متجمعــة تحت مظلــة الكليـــة النوعيــة فى تخصصــات التربية الفنيــة والتربية الموسيقية والاقتصـــاد المنزلى وهى كليــات خارج نطــاق الجامعة ، كمـــا ظهرت كليات رياض الاطفال لاعــداد تخصص وحيــد لتخريج الكوادر اللازمة لخدمة الحضانات ورياض الاطفال فى مصر وهى تابعة لوزارة التعليم العالى ٠ وقد أوكلت مهمــة أستكمــال تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى لكليات التربية لرفع مستوى معلم التعليم الاساسى الى مايعادل مرحلة الليسانس والبكالوريوس ٠ كمـــا افتتحت شعب لاعداد معلم التعليم الاساسى بكليات التربية كمورد متجدد

يستلزم تخريجها لمدة أربع سنوات للحصول على الليسانس والبكالوريوس ويمثل هذا الاجراء تشكيل خطين متوازيين فى أعداد واستكمال تأهيل معلمى التعليم الاساسى الذى تبنت صيغته كسياسة مرسومة فى التعليم منذ صدور القانون رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١ وبذلك يسير استكمال التأهيل مع الاعداد فى وقت واحد • وعلى ذلك أصبحت كليات التربية التقليدية والكليات النوعية وكليات رياض الاطفال المؤسسات المنوط بها اعداد وتدريب المعلمين فى مختلف التخصصات فى مصر وبهذا تحقق الى حد كبير توحيد الوعاء التربوى اللازم لاعداد المعلم على مستوى جامعى أو عالى، وقد كان هذا مطلبا ملحا للتربويين تحقق والحمد لله — وقد واكب ذلك تصفية دور المعلمين والمعلمات القائمة تدريجيا « الاعداد بها ٥ سنوات بعد الاعدادية » وقد أصبحت القضية المستقبلية المطروحه فى الوقت الحاضر أنه آن الاوان لوقفة مع النفس ومع احتياجات الدولة من المعلمين حاضرا ومستقبلا — واستعراض التخصصات فى العجز والزيادة وتوازن العرض والطلب ومجابهة التحديات المستقبلية والبحث عن هياكل وأدوار جديدة •

وتدل المؤشرات على أنه يوجد فائض من المعلمين الخريجين فى تخصص الفلسفة والاجتماع ظهر منذ عدة سنوات وكذلك الامر فى تخصص التاريخ على عكس الجغرافيا التى بها عجز ملموس كما أن معلمى الرياضيات والعلوم اللذين الى وقت قريب كنا نشكو من العجز فى اعدادهم الكمية قد ظهر الان فائض منهم وكذلك العجز الصارخ فى معلمى اللغة العربية الذى كان يقدر بنسبة ٣٨٪ من عدة سنوات قد خفت حدته اذ يظهر الان عجزا مؤثر فى معلمى اللغة العربية أما معلمى اللغة الانجليزية والفرنسية والالمانية فمازال العجز أكثر الحاحا شأنه شأن تخصصات التربية الفنية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلى ومربيات دور الحضانة ورياض الاطفال •

أن هذه المعطيات توحى لنا باعادة النظر فى التنظيم الهيكلى لكليات ومعاهد اعداد المعلم فى مصر بحيث يتم تجميد بعض الشعب والتوسع فى

شعب وكليات أخرى قائمة أو البحث عن تنظيمات جديدة لتواكب متغيرات ومستجدات العصر وتحدياته أملا فى أن تجد كليات التربية والكليات النوعية وكليات الطفولة أدوارا جديدة لها تفى بالاحتياجات التربوية لمصر وللدول العربية والافريقية وهاكم الامثلة :

١ — قضية محو الامية :

فمثلا اعتبر العقد الحالى فى مصر عقدا لمحو الامية مما يدعو الى انشاء أقسام « لاعضاء هيئة التدريس » وشعب « للطلاب » للاستعداد لحملة محو الامية وتعليم الكبار وتقدر الاحصائيات حجم الامية فى مصر بـ ٤٨٪ من الشعب المصرى ويكون الاعداد فى نطاق كليات التربية القائمة والبديل الاخر هو تحويل المركز الدولى لتعليم الكبار ومحو الامية بسرس الليان الى كلية جامعية تتبع جامعة المنوفية أو كلية نوعية عالية غير جامعية لتفريخ الكوادر اللازمة لمحو الامية وتعليم الكبار وتنمية المجتمع مع الاحتفاظ للمركز بمهمته الراهنة التى يمارسها منذ عام ١٩٥٢ والتى تتمثل فى الدورات التدريبية قصيرة المدى أو المتوسطة المدى أو الطويلة المدى للكوادر القائمة التى تعمل فى هذا المجال أما بالنسبة للدول العربية وهى مهمة يقوم بها المركز الحالى بسرس الليان بنجاح ملحوظ أعتقد أن هذا ضرورى اذا كنا نأخذ مأخذ الجد مسألة محو الامية وتعليم الكبار وتنمية المجتمع هذا وغنى عن القول أن الامية الان تشمل الامية الابجدية والامية الحضارية والامية المهنية .

٢ — قضية الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم :

ومثلا تأخذ قضيتى الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم دورا متناميا فى الانظمة التعليمية وقد بدأت تظهر أقسام وشعب تكنولوجيا التعليم فى بعض من كليات التربية جامعة حلوان والمنيا وهذا يوحى بتركيز الجهد فى هذا التخصص . فليس مقبولا أن يوجد اخصائى رياضى واخصائى اجتماعى فى مدارسنا المصرية ولا يوجد اخصائى للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم فى المدارس ويظل النظام المصرى معتمدا

على الهواه من المعلمين الذين يتقنون التصوير الفوتوغرافى أو عـــرض الافلام السينمائية أو الافلام الثابتة أو هواة التسجيلات الصوتية • أن موضوعا كهذا الموضـــوع يجب ألا يترك للصـــدفة أو للهواه وانما لابد له من كوادر ثابتة فى كل مدارسنا تكون مسئولة عن حصر وتبويب واعلام وأستخدام للوسائل التعليمية المتاحة واخراجها من المخازن المكدسة ونشرها وتقديمها واستفادة الطلاب منها • ويجب ألا يقل مستوى الاخصائى فى كل مدرسة عن درجة البكالوريوس « علمى » أو ليسانس (أدبى) أى يؤهل تأهيلا جامعيا أو عاليا ، ولابد من التوسع فى هذه الاقسام والشعب ويمكن على سبيل المثال كبديل آخر تحويل الادارة العامة للوســــــائل التعليمية بمنشية البكرى الى كلية لتخريج كوادر جامعية أو على مستوى وزارة التعليم العالى لخدمة مدارسنا المصرية فى مجال تكنولوجيا التعليم هذا علما بأنه (توجد استوديوهات اذاعية وتليفزيونية وورشة صيانة والاف من الافلام المتحركة والافلام الثابتة بهـــذه الادارة تقـــدر بـ ١٠ مليون جنيه) كما توجد أقسام للوسائل التعليمية ب ٢٦ محافظـــــة بالجمهورية يمكن أن تعمل فى تلاحم مع كليات التربية والكليات النوعية التى تقع فى نفس المنطقة الجغرافية •

٣ ـ قضية التدريب أثناء الخدمة :

ومثلا تشغل قضية التدريب أثناء الخدمة والنمو لمختلف الفئات والتى تخدم العملية التعليمية فى مدارس التعليم الأســـــاسى والتعليم الثانوى العام والفنى ووصلهم باستمرار بمستحدثات العصر فى المجال التربوى تشغل دورا متناميا مما يقتضى انشاء أقسام بكليات التربيـــة تكون مهمتها المحورية التدريب أثناء الخدمة وهذا يمكن أن يتحقق بتبعية مراكز التدريب القائمة بوزارة التربية والتعليم « منشية البكرى ـ بولكلى ـ الزقازيق ـ أسيوط » الى كليات التربية القريبة وتضم تبعية ادارات التدريب والادارة المركزية للتدريب بميزانيتها وموظفيها الى كليات التربية

حتى يتحقق الاندماج الفنى والاكاديمى والادارى بالنسبة للتدريب فتكون كليات التربية للاعداد مع التدريب أثناء الخدمة ٠

٤ ـ الاخصائى فى التوجيه والارشاد النفسى :

ومثلا تشغل قضية المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والاسرية والشخصية ووسائل التكيف والسلوك السوى وتخلخل القيم بين الاطفال والشباب فى مدارسنا حيزا هاما فى تفكير التربويين والمسئولين عن سياسة التعليم وتكوين الفرد والمجتمع السوى وأسوة بوجود اخصائى رياضى واخصائى اجتماعى فى كل مدرسة فلماذا لا يوجد أخصائى أيضا للتوجيه والارشاد النفسى بكل مدرسة ليعكف كشخص محترف على الاخذ بيد الاطفال والشباب فقضية الطالب أو التلميذ المشكل قضية لابد وأن تحظى بالاهتمام الذى يتناسب مع ضخامة المشكلة ـ فهل يمكن أن ننشىء أقساما للتوجيه والارشاد التعليمى والنفسى والمهنى بكليات التربية تمنح للطلاب فى هذه الشعبة بكالوريوس أو ليسانس لينتشروا فى مدارسنا مسلطين طاقاتهم لحل الحيرة والتفسخ النفسى الموجود بين بعض أطفالنا وشبابنا أنها قضية فى نظرى جديرة بالاعتبار والتحرك لمواجهتها ٠

٥ ـ قضية الطفولة :

ومثلا قضية الطفولة صانعة المستقبل فانه من الملاحظ الغريب أنه يوجد فى مصر ما يقرب من ثمانية مليون طفل فى المرحلة العمرية من صفر الى ست سنوات وتمثل المرحلة من صفر الى سنتين مرحلة حضانة الرضع ومثم المسألة يترك للمنزل وعناية الاسرة أما الدولة فهى مسئولة عن تمكين أطفالنا فى رعاية اجتماعية وصحية وتعليمية ما بين سن سنتين الى أربع سنوات فى دور الحضانة والمرحلة العمرية ما بين سن ٤ سنوات الى ٦ سنوات فى رياض الاطفال ، ونجد من واقع الاحصاء التعليمى أن الاطفال ما بين سن سنتين الى ست سنوات المستحقين

للالتحاق بدور الحضانة ورياض الاطفال يبلغ عددهم ما يقرب من ٥ مليون طفل وطفلة بينما تقدم خدمة تعليمية لنسبة ضئيلة من هذا العدد الضخم وتقدر هذه النسبة ١٠٪ فقط أى ٥٠٠ر٠٠٠ وهى قاصرة على القادرين فقط فى حين أن من حق هؤلاء الاطفال بموجب حقوق الانسان وحقوق الطفل العربى والعالمى الرعاية الكاملة لهذه الفئة وأنها أكثر الفئات ظلما من الناحية التعليمية مقارنة بالتعليم الاساسى والثانوى والعالى • والآن فهل سنستمر فى ترك ٩٠٪ من أطفالنا (٢ : ٦ سنوات) فى أيدى الجدات الجاهلات ومساعدات المنازل أو نسلمهم الى الشارع المصرى بما فيه من أخلاقيات هابطة أو حبيسى المنازل دون رقابة ، ان هذه القضية تستصرخ الضمير المصرى فالبشرية مدينة للطفل بأفضل ما لديها والاطفال بداية الحاضر وصورة المستقبل ، وقد أقسم القرآن الكريم بالوالد وما ولد وأى ظلم للطفل يضعف البشرية من الاساس • وقد تنبهت الدولة الى ذلك فيما يتعلق بنشر كليات للمعلمين لاعداد الكوادر اللازمة لتربية الاطفال وأنشئت كليات للحضانة ورياض الاطفال بالقاهرة والاسكندرية وبورسعيد ، كما فتحت أقسام وشعب للطفولة فى كليات التربية الجامعية ببنات عين شمس وطنطا والمنصورة والمنيا وغيرها ، فكان اهتمامنا بالكوادر العليا ونسينا أن القضية الحقيقية هى ضرورة فتح ما يزيد عن ٢٢٥٠٠ دار حضانة ومدرسة لرياض الاطفال لتستوعب هذا العدد الكبير ، ولا يمكن بامكاناتها الحالية التصدى لهذه المشكلة وحدها بل أنه قد ثبت أن حركة التعليم فى مصر بالنسبة لاطفال هذه المرحلة العمرية كانت معظمها قائمة على الجهود الاهلية والشعبية والتطوعية تحت لواء وزارة الشئون الاجتماعية وكانت الحركة نتيجة طبيعية لنزول المرأة ميدان العمل ، وكان التوسع فى الحضانات ومدارس رياض الاطفال ضرورة اجتماعية فى أول الامر ثم تحول الى ضرورة تربوية لما أظهره علم النفس من أهمية مرحلة الطفولة ولهذا لابد من استنفار الجهود الاهلية فى هذا الصدد على أن يتمشى ذلك جنبا الى جنب مع فكرة تعميم كليات الطفولة فى جميع أنحاء

الجمهورية وتعميم الاقسام والشعب المتخصصة فى الطفولة بكليات التربية مع عدم تكرار وجود كلية للطفولة فى نفس الموقع الجغرافى الذى توجد به شعب وأقسام للطفولة بكليات التربية وفى هذا المجال ستظل تعمل كليات التربية الجامعية وكليات الطفولة التابعة للتعليم العالى لمدة ٢٠ سنة مقدما لمعالجة قضية العجز الصارخ فى تعليم الطفل، وضرورة تواكب ذلك أيضاً مع منح دبلومات مهنية بعد البكالوريوس والليسانس الجامعى فى الطفولة أسوة بما يجرى فى جامعة طنطا وتسجيل رسائل للماجستير والدكتوراه فى هذا المجال فى الداخل وأرسال بعثات للخارج والاستعانة بهيئة اليونسيف فى هذا المضمار ومؤسساتها فى مصر .

٦ — مساندة المعلمين المصريين لافريقيا :

ومثلا لم تطرق مصر حتى الآن السوق الافريقى بالمعلمين الاكفاء وقد أثبت المعلم المصرى فى الخمسين سنة الاخيرة تميزه كسلعة تصديرية هامة للعالم العربى ويجلب معه مدخرات بالعملة الصعبة يصرفها فى مصر فلماذا لا نجرب السوق الافريقية والدول الافريقية بطبيعة خروجها من وطأة الاحتلال البريطانى والفرنسى وممارستها لاستقلالها لازالت الكتلة الانجلو سكسونية منها تتحدث باللغة الانجليزية وكتلة مونوروفيا تتحدث باللغة الفرنسية مما يوحى لنا بتحويل واحدة فقط من كليات التربية فى مصر الى كلية لاعداد مختلف التخصصات للمعلمين للتدريس باللغة الانجليزية وكلية أخرى للتدريس باللغة الفرنسية ، ويسبق ذلك اجتماع مع المستشارين الثقافيين لمصر فى هذه الدول واجتماع آخر للمستشارين الثقافين لهذه الدول فى مصر لتحسس احتياجاتهم المستقبلية من معلمى المواد المختلفة المقررة فى مدارسهم الافريقية واذا فاض جزء من هؤلاء الخريجين يمكن استخدامهم داخل مصر فى المدارس الانجليزية والفرنسية . ويمكن احتذاء نفس المثل فى مهن أخرى بكليات أخرى كالطب والهندسة والزراعة وهذا مع العلم

بأن قانون الجامعات المصرية ينص على أن الدراسة باللغة العربية فى الجامعات ما لم يقر به مجلس الجامعة النص بتدريس لغة أخرى ٠

٧ ـ كلية الدراسات العليا التربوية :

ومثلا نرى حتى الآن طلبا متناميا على حملة الماجستير والدكتوراه المصريين من كليات التربية المصرية للدول العربية رغم المحاولات الجادة التى تبذلها الدول العربية فى تخريج كوادرها الخاصة لخدمة كليات التربية بها والكليات المتوسطة وكليات المجتمع ولهذا فاننى أرى أن تحول احدى كليات التربية المصرية الى كلية للدراسات العليا التربوية لتفريخ مزيد من الكوادر المصرية لخدمة كليات التربية العربية والكليات المتوسطة وكليات المجتمع وأن تكون هذه الكوادر التى تعد فى مصر من بين أبناء هذه الاقطار العربية نفسها فيفتح التسجيل لهذه الكلية لابناء السعودية والعراق والاردن والمغرب وليبيا وغيرها ليتخصصوا لدرجتى الماجستير والدكتوراه فى مختلف العلوم التربوية ٠ ولابد فى هذه الحالة بالاستعانة بتجربة منظمة الالكسو واليونسكو ٠

وغنى عن القول الاشارة بأن تلغى من هذه الكلية الدراسة على مستوى الليسانس والبكالوريوس وأن يتم التنسيق بين هذه الكلية الام وبقية كليات التربية المصرية لتعبئة القوى من أساتذة وأساتذة مساعدين فى نجاح هذا المشروع نظير حوافز مجزية ٠

٨ ـ انشاء جسور واتصالات مع كليات أخرى :

ومثلا من الملاحظ أن التعاون بين كليات التربية وكليات أصول الدين والدعوة الاسلامية يكاد يكون مفقودا فيما عدا جهود شخصية مبعثرة ترجع الى وعى بعض العمداء من الفريقين بالتنسيق بينهم ، بينما المطلوب رسم سياسة موحدة مابين هذه الكليات وبعضها على مستوى الجمهورية وتقتضى هذا تعاونا وثيقا بين جامعة الازهر التى تتبع القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ والاحدى عشر جامعة التى تتبع قانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ وذلك بعمل حصر شامل لاحتياجات مصر من الدعاة المستنيرين

المتخصصين على مستوى الليسانس والبكالوريوس والدبلومات العليا فيما بعد الليسانس والبكالوريوس وأن تكون مناهج اعداد الداعية مشاركة بين كلية التربية ونظيرتها الجغرافية من كليات أصول الدين والدعوة لتخريج داعيه متكامل الاعداد بالشق الدينى والشق التربوى النفسى الاجتماعى وعلى قدر علمى فهناك ٣٥ ألف مسجد تحتاج الى ٣٥ ألف داعية مؤهل تأهيلا جامعيا أو عاليا ٠

٩ - تطوير شعب قائمة :

ومثلا من الملاحظ أنه رغم وجود شعب لاعداد معلم التعليم الزراعى ببعض كليات التربية مع كليات الزراعة المجاورة لها جغرافيا فان التركيز كان على المعلم ولم يتجاوزه الى قضية تخريج المرشد الزراعى الذى بدونه لايصل ما استحدثه العالم من حقائق وتكنولوجيات فى العلوم الزراعية الى المستفيد الاصلى وهو الفلاح المصرى الا عن طريق تخريج المرشد الزرعى الكفء وبهذا تكون عملية تخريج معلم التعليم الزراعى ومعه المرشد الزراعى قضية مشتركة تتعاون فيما بينها كليات التربية وكليات الزراعة فى هذا الصدد ٠

افكـــار أخرى قابلة للتطبيق

وهنـــاك

بعض أفكار أخرى توحيها الينا مجريات الامور :

ا - أين دور كليات التربية فى اعداد وتدريب وتخريج الرائدات فى الريف المصرى - يوجد ٤ آلاف قرية مصرية ؟

ب - أين دور كليات التربية فى قضية الاعلام التربوى ؟

جـ - أين دور كليات التربية فى سد العجز الصارخ فى هيئة التمريض بالنسبة للكوادر العليا والكوادر المتوسطة فى مصر والتى تمثل رقما مخيفا قدره ٢٠٠ر٠٠٠ ممرض وممرضة من الكوادر العليا والوسطى. لابد أن نبحث لنا عن دور فى المشاركة فى اعداد هذه الكوادر بالعلوم

التربوية والنفسية وتكنولوجيا التعليم ووضع المنـاهج وتأليف الكتب بالتعاون مع كليات الطب ومعاهد التمريض ومدارسه ·

د - أين دور كليات التربية فى ربطها ربطا عضويا وثيقا مع مؤسسات المجتمع المحيط بالنسبة للدراسات الحرة المسائية فى اللغات الاجنبيـة والاقتصاد المنزلى والكمبيوتر واستخدام معامل اللغات لخدمة الاجهـزة التنفيذية بالمحافظة والتوسع فى هذه الدراسات التى تمثل تعليمـا مطلوبا ومرغوبا وعليه اقبال لامثيل له لانه اختيار حر للمتعلمين الذين يطلبون تخصصا بعينه دون النظر الى شهادة رسمية ؟ ·

هـ - أين دور كليات التربية بالنسبة للجزء التـربوى والنفسى لجامعة الهواء أو التعليم عن بعد ؟

و - أين دور كليات التربية بالنسبة لوضع برامج لتأهيـل المسجونين تأهيلا تربويا فى مواقعهم والذين أدمنوا المخدرات ؟ ·

ز - أين دور كليات التربية بالنسبة للمعوقين جسميا أو عقليـا وثقافيا ؟

ح - أين دور كليات التربية بالنسبة للقوافل الثقافية التى تجوب مدن وقرى الاقليم الموجودة به الكلية ، المكتبات المتنقلة ؟

ألا ترون معى أيها الاخوة القراء بعد هذا العرض الذى يمثل لقطات سريعة لمسائل ومستجدات وقضايا اعداد المعلم وتدريبه أن أمامنا تحـدى كبيرة وأنناملزمون بتغيير وتعديل الادوارالتى قمنا ونقوم وسنقوم بها وأن هذه مسئوليتنا التاريخية كتربويين ومساهمين فى عملية اعـداد المعلم · اننـا نقبل التحدى ونقبل بالتطوير ···

والخير أردت وعلى الله قصد السبيل ،،،

التعليم المستمر مفهومه وأنماطه

دكتور يوسف خليل يوسف

ان فكرة التعليم المستمر - كما يقول أحد المربين العرب - تنبثق من ضرورة أن يقف المرء أولا بأول ، وعلى مدى حياته ، على أحدث المعلومات والانجازات العلمية ووسائل تطبيقاتها فى مجاله الخاص حتى لا يتخلف عن عصره ، ويقترب من واقعه » (١) ويعنى ذلك :

١ - أن التعليم المستمر مدى الحياة هو هذا التعليم المرتبط ارتباطا وثيقا بالانسان والمصمم على نحو يلبى حاجاته ومطالبه المتغيرة .

٢ - أن التعليم المستمر يصاحب الانسان طيلة حياته بدون أن يقف عند سن معينة ، أو أن ينتهى عند مراحل دراسية محددة السنوات والشهادات ، فالتعليم المستمر لا ينظر الى الدارس من حيث مراحل العمر بوصفه طفلا ثم حدثا ثم صبيا فمراهقا ثم راشدا ثم كهلا بل ينظر اليه بوصفه انسانا يملك حق تحصيل العلم فى كل وقت ، ومدى الحياة . فالتعليم المستمر يعنى توسيع نطاق التعليم زمنيا بحيث يمتد طوال حياة المتعلم (من المهد الى اللحد) ، وذلك من خلال تهيئة الفرص والاشكال التعليمية المتنوعة التى تلائم الحاجات الانسانية والبيئات فى تطورها واختلافها .

ويؤكد تشارلز هـ . هذا المغزى فى دراسته بعنوان «تعليم اليوم لتعليم الغد» فيقول : « ... ويبدو واضحا أن التعليم بالمدرسة الذى

---

(١) محيى الدين صابر ، المدرسة والتعليم المستمر ، جامعة الدول العربية ، الجهاز العربى لمحو الامية وتعليم الكبار ، بيروت ١٩٧٢ ، ص ٦ .

يظل بالضرورة قاصرا من حيث مـداه الزمنى على مرحلتى الطفـولة والمراهقة ، لن يستطيع البته : ان يواجه جميع متطلبات عالم متغير ، ان عالما كهذا يحتاج دوما الى امكانات وأشكال غير تقليدية من التعليم ، بيد أنه ليس من العدل فى شىء ان نوجه اللوم الى مدارسـنا بسبب القصور الذى تعانى منه نظم التعليم الحالية .. ان عالما دائم التغيـر يحتاج الى نظم وصيغ مرنه للتعليم ، والى أن يظل التعليم فى حـركة دائمة ، وأن يلجأ بلا توقف الى التحديث والتطوير (١) .

٣ – أن التعليم المستمر لا ينظر الى الحياة على اعتبـار أنه فى اطاره تنفصل المعرفة النظرية عن جوانبها التطبيقيـة ، بل انه تعليم ينظر الى الحياة باعتبارها كلا . متكاملا ويهدف الى تمكين الدارس من تحصيل كل ما يعينه على الحياة ابتغاء تمكينه من الارتقاء بهذه الحياة واضافة الى ما تقدم :

٤ – فان التعليم المستمر أو التربية المستديمة « تهتم بالفرد » ، فى كليته وشمول أبعاده ، وجوانبه البدنية ، والعقلية ، والنفسـية ، والمهارية ، والمهنية ، والسياسية ، والأجتماعية (٢) .

فالتربية المستمرة انما تسعى الى تحقيق ذات الفرد وتنمية طاقاته الى اقصى درجة ممكنة من خلال نشاطات الخلق والتعبير التى تمارس سواء فى الحياة اليومية أو فى الحياة المهنية والاجتماعية والسياسـية وكذلك على المستوى الفكرى والفنى وتعميـق وعيـه لشخصيته . وفى هذا الاطار تصبح مسئولية المدارس – كما يقول تشارلز همد – اعداد النشء ليس للحياة وانما لتعليم مستمر ، ويصبح الدور الاول للمدرسة هو أن يتعلم المرء كيف يتعلم ، أو بعبارة أفضل أن يتعلم كيف يكون .

---

(١) Hummed, Charles, Education to-day for the World of Tomorrow A study, Prepared for the IBE. UNESCO, 1977, Ch. II — Life — Long Education, Theory and Practice, P. 36.

(٢) على جبر : التربية المستمرة روح التجديد التربوى المعاصر ، مجلة العلم العربى ، السنة الثلاثون – العدد الرابع – نيسان (ابريل) ١٩٧٧ .

وبهذا المضمون تصبح التربية المستمرة أداة للنمو ولعملية تطوير الفرد المستمر لذاته ٠

٥ - واذا كانت التربية فى ظل النظم المدرسية التقليدية ، تحصر العملية التعليمية ، داخل تقسيمات وقطاعات ذات حدود صارمة مصطنعة مقابلة لانشطة مؤسسية متخصصة من مدارس وجامعات ، ومعاهد فنية ٠٠ الخ ، فانه فى ظل التربية المستديمة تتسع العملية التعليمية حيثما ينشط الانسان ، وتتسع حدود التعليم داخل المدرسة وخارجها ، ويتكامل فيها التعليم تميز النظامى مع التعليم النظامى ، والاعداد مع التدريب مع العمل ٠٠ ومن ثم يصبح التعليم المستمر للفرد - طولا وعرضا - مسئولية مشتركة بينه وبين الدولة والمجتمع ، وتوضع تشريعات تربوية تحدد هذا كله وتنظمه ٠

٦ - وبينما تتولى التربية المدرسية فئة واحدة من المجتمع هم « المعلمون » ، يتولى التربية المستديمة ويتعهدها المجتمع بكل مؤسساته فى مختلف مجالات النشاط الانسانى ٠ لقد أخذت مجالات التربية تتسع الى درجة أنها اصبحت عملية تهم المجتمع بأسره ، ولذلك بان لزاما أن تسهم فيها فئات كثيرة من المجتمع المعلم ، ومن ثم ينبغى ان يستفاد من المختصين فى المهن الاخرى كالعمال والفنيين فى المؤسسات الزراعية والصناعية والتجارية وغيرهم ، للعمل جنبا الى جنب مع المعلمين من أصحاب المهنة ، كما يمكن ان يستفاد من المساعدات التطوعية من جانب الاباء . ومن جانب بعض الافراد فى المجتمع المحلى من رجال السياسة ، ورجال الشرطة ، والقانون والاطباء ٠٠ الخ ٠ ويعنى ذلك الاستعانة بجميع المؤسسات سواء كانت مخصصة للتعليم أم لا ، وبجميع أنواع النشاط الاجتماعى والاقتصادى فى بيئة المتعلم طالما ان التربية فى مفهومها الواسع هى الحياة ٠

٧ - واذا كانت التربية فى ظل النظم المدرسية التقليدية تعترض تنظيما تسلسليا محكما فى التعليم أو التدريب دون اتاحة الفرصة أمام الدارس أن ينتقل من نوع من التعليم الى نمط أخر قد يكون اكثر ملاءمة لقدراته واهتماماته ، فانه فى ظل التعليم المستمر تتلاشى

الحواجز التى لاتزال تفصل بين مختلف انواع التعليم ومراحلة ومستوياته وبين التعليم النظامى مع الاخذ بنظام التربية المتنــاوبة أو المرحلية أو المعاودة Recurrent Education ويعنى ذلك فى مجال التطبيق (١) .

– فتح مجال التنقل امام الطلاب والترقى من مستوى الى المستوى الذى بعده ، ومن مدرسة الى اخرى ، وان يكون للطلاب كامل الحرية فى اختيار أية مدرسة تناسبهم وفى التوقف فى الدراسة عند حد معـــين ويتطلب ذلك ان تتوفر للطالب امكانيات عديدة للتنقل من فروع التعليم الى أخرى ، وان يسمح له بالدخول فى معترك الحياة العامة أو الخروج منـــه .

– ان تتاح للشبان والكهول امكانيات عديدة للجمع بين الوظيفة والتعلم ، أى أن المتعلم يستطيع أن ينقطع عن المؤسسة التربوية متى شاء وأن يعود اليها متى أراد ، ويقضى هذا ان تصبح التشريعات فى مجـــال التربية وفى مجال العمل أكثر مرونة ، وأن تتوفر التيسيرات فى منـح الاجازات لمن يرغب فى مواصلة الدراسة أو استئنافها .

– الاعتراف للعامل بحق العودة الى الدراسة بدون أن يتخلى عن عمـــله .

ان الاخذ بنظام التربية المستديمة يجعل الدراسة المتواصلة المنتظمة ليست هى وحدها الطريقة المثلى . خاصة فى المستوى الجـــامعى بل ان الانقطاع بين مرحلة وأخرى أو خلال مرحلة من المراحل يبدو أمرا طبيعيا وربما كان ذلك مفيدا من الناحية النفسية والثقافية للمتعلم (١) .

أنماط التعليم المستمر :

قدمنا فيما سبق ان التعليم المستمر بحكم خواص المرونة ،والتعدد والدينامية التى يتميز بها ، يتيح العديد من الطرق والانماط والاشكال البديلة لاكتساب التعليم والتعلم بدلا من الشكل السائد القائم أساسا على تفــرغ المتعـلم فى مدرســته أو كليته مدة زمنية معينة ، وفى ظـل

---

(١) ايدجار فور ، «تقرير اللجنة الدولية للنهــوض بالتربية » ، اليونسكو الشركة الوطنية للنشر والتوزيع – الجزائر ، نسخة مترجمـة، طبعة ثانية ١٩٧٦ ، القومية رقم «٤» والتعليق المصاحب ، ص ٢٥٦ .

نظام تسلسلي محكم لايستطيع الدارس الفكاك منه أو الانتقال من نوع من التعليم الى نوع آخر قد يكون أكثر ملاءمة لقدراته واهتماماته .

وأما في اطار نظام التعليم المستمر المفتوح للجميع ، فانه يسهل تنقل المتعلمين افقيا ورأسيا وتتضاعف مجالات الاختيار أمامهم .

هذا ، واذا كان التعليم المستمر يتيح أنماطا متعددة واشكالامتنوعة أمام المتعلمين ، فان هذه الانماط تختلف بطبيعة الحال من مجتمع الى آخر ، وتتنوع وفق ما يتوافر للمجتمع من فرص تعليمية ، ومؤسسات خارج النطاق التعليمي يمكن ان تقوم بدور ذي فعالية في تثقيف الافراد وتعليمهم وتدريبهم . وان كان ثمة اختلافات في أشكال التعليم المستمر ، فهي ترتبط أساسا بنوعيات الدارسين ، وخلفياتهم والوقت المتاح للدراسة ، وطبيعة البرنامج الذي يتسم بمرونة فائقة ليتفق مع حاجات الدارسين .

ومهما يكن من أمر هذه الاشكال والانماط ، فانه يمكن تمييز نطاقين أساسيين تعمل من خلالهما كافة أشكال التعليم المستمر بوجه عام ، وهما :

١ - أشكال التعليم المستمر في نطاق الوسط الاجتماعي الثقافي

في هذا النطاق تستهدف انماط التعليم المستمر توفير امكانيات التعليم بأسلوب يتسم بالمرونة والحرية اذ يمكن للمرء - كي ينمي ذاته ان يستفيد عن طريق اجتهاده الشخصي ، واستخدام وسائل الاعلام والثقافة ، واستخدام وقت فراغة بطريقة مثمرة ، وبالمساهمة في المشاريع والبرامج الاجتماعية التي من شأنها ان تنمي لدى الفرد روح المشاركة ، وان تشجيع لدى الناس التعاون في تعليم بعضهم بعضا .

٢ - أشكال التعليم المستمر في نطاق الوسط الاجتماعي المهني :

وفي هذا النطاق تستهدف أنماط التعليم المستمر تنشئة المواطن الكفء وتكوينه مهنيا كي يسهم في تنمية مجتمعه اقتصاديا ، ومن ثم تميل إنماط التعليم المستمر في هذا المجال لان تزود الافراد بالمهارات

---

(١) المرجع السابق ص ٢٥٧ .

والمعارف المهنية الى تهيئهم للتحديث التكنولوجى فى مجال عملهم ، كما أن الافراد قد يستهدفون حقا الحصول على المكانة والترقى المهنى .

وفى هذين النطاقين ، نعرض لبعض نماذج وأشكال التعليم المستمر التى توضح طبيعته وخصائصه التى سبقت الاشارة اليها من قبل .

(أ) التعليم المتناوب مع العمل أو التعليم المعاود Recurrent Education

ان فكرة معاودة التعليم تعنى - كما ذكرنا من قبل - توافر فرص بديلة تزود المرء من خلالها بالتعليم وبخاصة خلال سنوات العمل حيث يمكن للفرد ان يمارس عمله العادى ، ويلتحق ببرنامج دراسى يستكمل من خلال ماسبق ان حصل عليه من تعليم . وبنهاية هذا البرنامج يحصل على شهادات تماثل الشهادات القائمة فى نظام التعليم الرسمى . وواضح ان معاودة التعليم تحفز الافراد على مواصلة التعليم دون النظر الى المرحلة السنية . وبما يتفق مع ظروف العمل وهذا تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص ولمفهوم التربية المستديمة . وهذا النظام يقتضى أن تصبح التشريعات فى مجال التربية وفى مجال الشغل اكثر مرونة بحيث تتوفر المرونة فى منح الاجازات لمن يود مواصلة الدراسة او استئنافها ومن ثم ، الإعتراف للعامل بحق العودة الى الدراسة بدون أن يتخلى عن عمله ، ويمكن الاشادة هنا الى نموذج من السويد حيث تستقبل المدرسة الثانوية العالية طلابها بعد انجازهم مرحلة التعليم الاساسى الشامل ، وهى التى ستؤدى الى التعليم العالى والجامعى . ووفق استراتيجية التعليم المعاود فان البعض من خريجى الثانوية العامة يمكنهم النزول الى سوق العمل قبل التحاقهم بالجامعة ، وفى اثناء فترة العمل يدرس الطلاب ايضا دراسات ثقافية ومهنية ونظرية تستمر سنتين او ثلاثة تمهيدا لالتحاقهم بأحد التخصصات الجامعية فى المستقبل .

ومن نماذج التعليم المتناوب فى مصر التحاق بعض العمال المهرة من حملة الثانوية الفنية صناعية كانت أم زراعية ، أم تجارية ، ممن

---

(١) مصطفى عبد القادر وآخرون ، دراسات فى المدرسة والمجتمع ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٨٣ ، ص ١٧٢ .

يعملون فى مؤسسات القطاع العام والحكومة بعد قضاء ثلاث سنوات فى العمل ، بمعهد الكفاية الانتاجية الملحق بجامعة الزقازيق حيث ينعطفون عن أعمالهم ويدرسون ٤ سنوات ويحصلون فى ختامها على مؤهل عال ، ثم يعودون الى أعمالهم مرة أخرى أو ينقلون الى وظائف أخرى •

كذلك فانه من نماذج التعليم المتناوب فى مصر ترك بعض معلمى وموجهى العلوم اعمالهم والتحاقهم بمركز تطوير تدريس العلوم الملحق بجامعة عين شمس ــ لمدة عام دراسى يتفرغون فيه للدراسة ثم يعودون الى اعمالهم بعد ذلك وهم أعمق فهما لوظائفهم ، واكثر اتقانا لاداء واجباتهم •

(ب) التعليم التعويضى أو التعليم المتواصل Further Education

هناك العديد من الاشخاص فى الطفولة والشباب لم يتمكنوا من أن تشبع اهتماماتهم واحتياجاتهم اثناء تعليمهم وذلك بسبب ضغوط ومعوقات اجتماعية او اقتصادية أو لاسباب شخصية ، ومن ثم فهم يتطلعون الى فرص تعليمية جديدة ، وهذه الفرص يعوضها التعليم المستمر التعويضى وهى لاتحتاج الى الحصول على شهادة ما أو مستوى تعليمى متقدم • وفى اطار هذا النوع من التعليم هناك تشكيله كبيرة من البرامج تناسب كافة الظروف والقدرات •

والنموذج المعبر عن طبيعة هذا التعليم التعويضى هو نموذج كليات المجتمع (١) Community College وهذه نجد أمثلة لها فى كل من انجلترا وويلز ويطلق عليها أحيانا كليات تعليم الدرجة الثالثة Tertiary Colleges وتعطى هذه الكليات سلسلة كاملة من المقررات فى شتى المجالات ، بدءا من الانشطة الترويحية كالموسيقى والرياضة وفن المسرح ، وفن الرسم والنحت الى تلك المقررات التى تؤدى الى مهن نوعية أو كفايات أكاديمية معينة، والالتحاق بهذه الكليات غالبا ما يكون لبعض الوقت ، والطلاب يلتحقون بها بينما هم يؤدون أعمالهم العادية •

---

(١) دراسات فى المدرسة والمجتمع ــ مرجع سابق ص ١٧٧

وبوجه عام تتسم مقررات هذه الكليات بالتنوع والمرونة التى تتناسب مع أى شخص صغيرا كان ام راشدا طالما أنه قادر على ان يستفيد من تلك المقررات ، وبالطبع فان كليات المجتمع هذه تستفيد فى عملها فى اطار مؤسسات التعليم العالى والجامعى وذلك بالاستفادة من الخدمات المكتبية المتخصصة والتسهيلات الخاصة باستخدام الكمبيوتر وتجهيزات الملاعب الرياضية ، والمسرح وقاعات الموسيقى ٠٠ الخ كذلك هناك امكانيات مشاركة بعض اساتذة الجامعة فى التدريس والتوجيه لكليات المجتمع ٠ هذا ونجد تغييرا لكليات المجتمع فى معظم دول اوربا والولايات المتحدة ، وبعض دول العالم الثالث ٠

والنمط القريب من كليات المجتمع فى مصر هو : مراكز الخدمة العامة التابعة للجامعات ومن امثلها :

١ — برامج قسم الخدمة العامة بالجامعة الامريكية : ويرجع تاريخ انشائها الى عام ١٩٢٤ وتتميز برامج الخدمة العامة هذه بالتنوع والمرونة وتتكامل هذه البرامج فى برنامجين أساسيين هما :

— برنامج الدراسات المسائية الحرة : وتستهدف اتاحة الفرصة لمن يرغب فى زيادة خبراته الثقافية والمهنية والادبية والاجتماعية فتسمح له بالالتحاق بالدراسات التى تناسب دون التقيد بما تتطلبه الدراسة الجامعية من مؤهلات ومستويات ٠ وتتناول هذه الدراسات اكثر من ستين مقررا فى مجالات اللغات والترجمة التتبعية والمحادثة ومواد الاتصال ، والفن الصحفى ، والادارة العامة ، وادارة الاعمال ؛ والمحاسبة ، وفن الاعلان وتنظيم الاسرة ، والصحة النفسية ، ورعاية الاطفال المعوقين ، والحياة الاسرية ، وتنمية المجتمعات الريفية ،والاصلاح الزراعى ، وعلوم السكرتارية من آلة كاتبة واختزال والمحاسب الالى ، والفنون الجميلة من من رسم وتصوير ، وتذوق فنى ، وديكور وغيرها ٠

٢ — برامج خاصة : وهى برامج تدريبية تعد خصيصا وفقا لحاجيات المؤسسات الحكومية وغير الحكومية وتستهدف النهوض بالكتابة الفنية والانتاجية لموظفيها ٠ وتنظم هذه الدراسات لمجموعات من العاملين فى البنوك ، ودور الصحافة والنشر ، ومؤسسات وشركات القطاع العام فى اللغات ، والادارة والتخطيط وتنمية المجتمع والمحاسبة وأعمال السكرتارية

٣ - كذلك فانه من النماذج المعبرة عن طبيعة التعليم التعويضى فى مصر : (١) .

وتعتبر هذه المراكز من الوحدات ذات الطابع الخاص التى لها أستقلالها الفنى والإدارى والمالى . ومن أهم أهداف هذه الوحدات هو تنظيم الدورات التدريبية والدراسات الحرة فى ميادين المعرفة المختلفة واتاحة الفرصة لاستفادة المواطنين من امكانيات الجامعة ومرافقها فى مختلف المجالات ، وتتسم البرامج التى تقدمها هذه المراكز بالتنوع والمرونة التى تتناسب مع كل الاعمال وجميع المستويات اذ تقدم برامج فى اللغات والحاسب الآلى وآلات وأجهزة المكاتب ، والديكور وكهرباء الراديو والتليفزيون ، وهندسة السيارات ، وتربية النحل والزهور والاقتصاد المنزلى وغيرها وذلك فى شكل دروس نظرية وتطبيقات عملية فى الفترة المسائية واثناء العطلات . وتستفيد هذه المراكز فى اداء وظيفتها من امكانات الجامعة المتاحة مثل المعامل والورش الجامعية فى الكليات العملية (الهندسة -الزراعة) وتجهيزات الملاعب الرياضية ، ومعامل اللغات ، والخدمات المكتبية كما يشارك أساتذة الجامعة فى التدريس والتوجيه بهذه المراكز .

(جـ) التعليم بالمراسلة Correspondence Education

التعليم بالمراسلة حسب التعريف الذى اتفق عليه أغلب المربين يتضمن « مسئولية تعليمية من جانب مؤسسة أو معهد أو هيئة أوشخص ما يقدم هذه الخدمة بطريقة منظمة ومستمرة » (٢) فالتعليم بالمراسلة هو طريقة تعليمية يتحمل المعلم فيها مسئولية توصيل المعرفة أو المهارة الى دارس لا يتلقى البرنامج بطريقة مباشرة من جانب المعلم بل يدرس فى

---

(١) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجالس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدولة الثانية عشرة « سبتمبر ١٩٨٤ - يونيو ١٩٨٥ » الجامعات والتعليم المستمر من أجل التنمية ص ١٢٤ -١٢٥ .

(٢) ق . رينية ، التعليم بالمراسلة ، ترجمة احمد محمود سليمان وزميله ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٧ ص٢٥ .

مكان ووقت تحدده ظروفه الشخصية وسواء كانت الدراسة ذات علاقـة بامتحان نهائى او لم تكن وينبغى ان نستوضح الفرق بين مفهـــــوم التعليم بالمراسلة كما اوضحنا ، وبين مفهوم التعليم الذاتى Self Learning أو الدراســـة المنـــزلية حيث يقـــوم الـــدارس بالدراســـة بغـــير معاونة خارجية أو بمعاونة محدودة ولاتستلزم اشرافا او متابعة مستمرة من جانب معلم أو هيئة تعليمية وحينئذ تصبح الدراسة ونشاطا تعليميا ذاتيا او شخصيا ٠

ونتيجة لخبرات الدول التى أخذت بأسلوب التعليم بالمراسلة فقد ظهرت فاعليته فى تلبية مطالب العديد من فئات الشعب ممن لاتتاح لهم وسائل التعليم بالطرق العادية سواء بسبب قلة المدارس أو المعـــاهد التعليمية والموارد المتاحة أم بسبب اقامتهم فى مناطق نائية بعيدة عن معاهد التعليم أم بسبب ظروفهم الخاصة التى تحول بينهم وبين الانتظام فى سلك الدراسة وفى مقدمة هؤلاء : العمال الذين تمنعهم ظروف عملهم من الانتظام فى المدارس ، والمعوقين ، والمرضى ، الذين يتوقون الى مواصلة التعليم ، وهو يفيد العديد من الشبان الذين حالت ظروفهم دون مواصلة التعـــليم ولكنهم يرغبون فى الحصول على المؤهلات العليا لرفع مستواهم العلمى من جهة وتحسين أحوال حياتهم من جهة أخرى ٠

هذا ، وتجدر الاشارة الى أن تجارب بلدان كثيرة ـ متقدمة ونامية ـ قد أثبتت أهمية الجمع بين التعليم بالمراسلة واســـتخدام البث الاذاعى المسموع والمرئى كأسلوب ذى عائد محقق من أساليب التعليم المستمر اذ يعتبر على نفس درجة كفاءة التعليم التقليدى اذا أحكم تخطيطه وتنفيذه ٠

وقد ازدادت خدمات التعليم بالمراسلة اتساعا وانتشارا على المستوى العالمى فى مرحلة مابعد الحرب العالمية الثانية ، وأخذ يثير اهتماما خاصا لدى عدد من البلدان النامية بعد أن كان سائدا بصورة أكثر كثـــافة فى الدول المتقدمة لانه تعليم اقتصادى أكثر من أى شكل أخر من أشكال تعليم الكبار ٠ كما تميزت مرحلة مابعد الحرب بتطور هام فى مجـــــال التعليم بالمرسلة حين انشىء المجلس الدولى للتعليم بالمراسلة
International Council of Correspondence Education (I.C.C.E.)

وقد تولى هذا المجلس الاشراف على مؤتمرات التعليم بالمراسلة التى عقدت على المستوى الدولى • وشاركت فيها منظمة اليونسكو ، واتسعت دائرة التعليم بالمراسلة فشملت الصغار والكبار والمهنيين والفنيين والعمال والاداريين ، والمعلمين وغيرهم •

هذا ، وتوجد حاليا أقسام للدراسة بالمراسلة أو وحدات فرعية فى أقسام تعليم الكبار التابعة للسلطات التعليمية فى كل من كينيا ، ومالاوى ، والسودان ، وتنزانيا ، وزامبيا كما ارتفع حجم الدراسة بالمراسلة فى الاتحاد السوفيتى ، ودول شرق اوربا ، والولايات المتحدة ، وكندا ، واستراليا ، ونيوزيلنده ، ودول أوربا الغربية ، كذلك بدأت جامعة نيودلهى فى الهند برنامجا طموحا للتعليم بالمراسلة منذ مطلع السبعينات •

هذا ومن النماذج التى تجسد نمط التعليم المستمر الناجح من خلال التعليم بالمراسلة ونموذج الجامعة المفتوحة Open University ويطلق عليها أحيانا جامعة الهواء University of Air أو الجامعة بغير أسوار •

وتعتبر الجامعة المفتوحة فى المملكة المتحدة اكبر مؤسسة عرفها العالم فى الثلاثين سنة الماضية تستخدم انظمة المقررات متعددة الوسائل ، وبشكل رئيسى المراسلة والراديو والتليفزيون وقد افتتحت هذه المؤسسة رسميا فى مايو ١٩٦٩ ويستطيع الطلاب كل مساء ، متابعة سلسلة من المحاضرات والعروض على شاشة التليفزيون القومى أو سلسلة من المحاضرات فقط من الاذاعة • ويزود كل دارس بالمواد التى يدرسها بالمرسلة وتتضمن تمرينات تحريرية وتجميع نماذج عملية كلما كان ذلك مناسبا كما توجد ايضا كتب مقررة معدة خصيصا له كالقراءة والاستيعاب • كذلك يحدد لكل دارس معلم يقوم بتصحيح الاعمال التحريرية له ويقدم له الارشاد ويتابع التقدم الذى يحرزه أو يعتبر كل معلم مسئولا عن الاشراف على حوالى عشرين طالبا • ويلتزم الدارسون بقضاء اسبوعين سنويا داخل حرم أحدى الجامعات القائمة حيث يحصلون على فترة من الدراسة المكثفة داخل وخارج قاعات الدرس •

ولما كان نظام التعليم الجامعى المفتوح يحتاج الى خـدمة بريدية سريعة ومنظمة ، فقد عالجت كثير من معاهد التعليم بالمراسلة هـذه المشكلة بالاخذ بنظام اقسام البريد الخاصة فى داخل الجامعة أو المعهد ذاتـه .

هذا ، ومن صور الدراسة بالجامعة المفتوحة فى مصر ما تقرر أخيرا من انشاء هذا النمط من التعليم فى بعض الجامعات المصرية وفق نظم وشروط معينة ، ففى جامعة القاهرة - على سبيل المثال - تقرر بـدء الدراسة فى الجامعة المفتوحة بجانب الدراسة النظامية بدء من ينـاير ١٩٩١ وتمنح الجامعة درجة البكالوريوس فى عشرة تخصصات وفـق برامج محددة ، وتتم الداسة والمتابعة من خلال الكليات ، وتتضـمن شعب التعليم الجـامعى المفتوح : تكنولوجيا التشـييد والبناء لمنح بكالـوريوس الهندسـة ، وصـناعة الـدواء لبكالـوريوس الصيدلة تخصص صناعة الدواء ، واستصلاح وزراعة الاراضى لبكالوريوس الزراعة ، واعداد معلم اللغات لليسانس الاداب فى اللغة التى يدرسها الطالب ، والمعاملات المالية والتجارية لبكالوريوس التجارة ، وتكنولوجيا الادارة لبكالوريوس التجارة ايضا ، وصحة المجتمع لبكالوريوس التمريض ، وتربية الطفل لمنح بكالوريوس التربية ، وبرنامج معلمي العلوم والرياضيات باللغة الانجليزية لمنح بكالوريوس التربية من معهد الدراسات والبحوث التربوية .

والدراسة بهذا النظام تشترط الا تقل مدة الدراسة عن المـدة المقررة لمنح الشهادة للطالب العادى ولكن دون حد أقصى ، وتكون الدراسة وفقا لنظام الساعات المعتمدة . ويقبل فى هذا البرنامج الحاصلون على الثانوية العامة أو الفنية أى ما يعادلها دون التقيد بتاريخ الحصول عليها . ويسدد الطالب تكلفة الدراسة وفقا لعدد الساعات المعتمدة التى يدرسها وتتضمن الكتب المقررة فى كل مادة والوسائل التعليميـة والاشرطة مع تنظيم برامج تليفزيونية مساعدة .

المشكلات الاجتماعية للفئة العمرية ١٢-١٨ سنة

أ٠د٠ حامد عبد السلام زهران والفريق البحثى *

قام الاستاذ الدكتور حامد عبد السلام زهران والفريق البحثى بدراسة عن المشكلات الاجتماعية للفئة العمرية من سن ١٢ ـ ١٨ سنة ٠ وقد تكفلت اكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا بتمويل هذا البحث الذى أستمر العمل به أكثر من ثلاث سنوات ٠

ويسعد هيئة تحرير المجلة ان تقدم هذا الملخص ليكون فى متناول الاساتذة المعلمين هاديا لهم ومرشدا ٠

وقد جاءت هذه الدراسة استجابة للحاجة العامة لدراسة المشكلات الاجتماعية لشباب مصر فى كل المحافظات شاملا الذكور والاناث فيما يقابل مرحلتى التعليم الاعدادى والثانوى فى البيئتين الحضرية والريفية ٠

اهداف البحث :

- التعرف على المشكلات الاجتماعية المعاصرة للشباب فى الفئة العمرية ١٢ ـ ١٨ سنة كما يحددها هؤلاء الشباب أنفسهم ، وكما يقدرها المربون من معلمين واخصائيين اجتماعيين ٠
- تحديد اعراض مشكلات الشباب وأسبابها وطرق حلها وعلاجها ٠
- انشاء وتقنين أدوات لقياس المشكلات لدى الشباب ٠

(*) أ٠د٠ سيد محمد صبحى أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس ٠

أ٠د٠ سامية عباس القطان أستاذ الصحة النفسية كلية التربية جامعة الزقازيق ٠

د٠ اجلال محمد سرى مدرس الصحة النفسية كلية الدراسات الانسانية جامعة الازهر ٠

- التوصل الى توصيات وتطبيقات تربوية لتوفير المناخ النفسى والاجتماعى الملائم لنمو الشباب •

تساؤلات البحث وفروضه :

وضعت مجموعة من التساؤلات ، يوازيها مجموعة من الفروض ، تدور حول محاور البحث الرئيسية وهى :

* الفروق فى مشكلات الشباب بين مناطق الجمهورية ، وبين الذكور والاناث ، وبين الاعدادى والثانوى ، وبين الحضر والريف •

* التقدير النسبى لحجم مجالات المشكلات ومجموعها كما يقرره الطلبة ، وكما يقدره المدرسون والاخصائيون •

* ترتيب المشكلات فى مناطق الجمهورية ، وعند الذكور والاناث وفى اعدادى وثانوى ، وفى الحضر والريف ، وعند جملة الطلبة ، وفى تقدير المدرسين والاخصائيين •

* مدى توافر الخدمات اللازمة لحل وعلاج مشكلات الشباب •

* أسباب المشكلات الاجتماعية للشباب •

* طرق حل وعلاج المشكلات الاجتماعية للشباب •

منهج البحث :

منهج البحث هو المنهج الوصفى ، وأسلوبه هو الدراسة المسحية للمشكلات الاجتماعية للشباب فى جميع محافظات الجمهورية •

الاطـــار النظـــرى :

المرحلة العمرية من سن ١٢ ــ ١٨ سنة :

تعتبر المرحلة العمرية من سن ١٢ ــ ١٨ سنة مرحلة مراهقة ، ومرحلة شباب ، ومرحلة انتقال من الطفولة الى الرشد • وهى تقابل التعليم الاعدادى والثانوى وتشهد هذه المرحلة تغيرات كثيرة فى كافة مظاهر النمو ، فسيولوجيا ، وجنسيا ، وجسميا ، وحركيا ، وعقليا ، وانفعاليا ، واجتماعيا ، ودينيا ، وخلقيا •

أزمة المراهقـــة :

قد تكون المراهقة مرحلة أزمة بالنسبة للمراهق وبالنسبة لمـــن حوله ، خاصة بالنسبة لتحقيق ذاته ، وبالنسبة لمحاولة فهم واستكشاف الاشياء الممنوعة خاصة فى مجال الجنس ، وتتضح الرغبة فى التـــمرد والاستقلال عن الاسرة والمدرسة ، والتمايز بين الرفاق •

وقد تكون المراهقة مرحلة حرجة بسبب الصراعات النفسية التى قد تطرأ على المراهق ، وبسبب الضغوط الاجتماعية الخارجية ، وبسبب الاختيارات والقرارات •

ومن العلماء من يرون أن المراهقـة مرحلة أزمة نمائية (ومعظمهم من علماء التحليل النفسى) ، ومنهم من يرونها مرحلة أزمة نمائية سببها المجتمع (ومعظمهم من علماء الانثروبولوجيا) ، ومنهـــم من يرون ان أزمة المراهقة مردها الاطار المرجعى للمراهق •

نظريات المراهقة ومشكلات المراهقين :

هناك بعض النظريات عن المراهقة ومشكلات المراهقين ، يتنـــاول بعضها عالم المراهقة كنظرية المجال (كيـــرت ليفيـــن Lewin) ، ويهتم بعضها بدفاعـــات المراهـــق مثل التحليـــل النفسى (أنا فرويد Anna Freud) ، ويركز بعضها على القلق التطبيعى فى المراهقـة (أوليزون ديفيز Davis) ، ويستعرض بعضها مطالب النمـــو فى المراهقة (لوبرت هافيجهيرست Havighurst) •

المشكلات التى قد تعترض النمو النفسى فى المراهقة

يلاحظ أن المشكلات قد تعترض النمو النفسى فى المراهقة فى كافة مظاهره : فسيولوجيا ، وجسميا ، وحركيا ، وعقليا ، وانفعـــاليا ، واجتماعيا ، وجنسيا ، ودينيا ، وأخلاقيا •

المشكلات الاجتماعية :

على رأس المشكلات فى مرحلة المراهقة ، المشـــكلات الاجتمـــاعية باعتبارها المشكلات السلوكية التى يعانى منها الشباب ، والناتجة عن

التفاعل بين المراهـــق ومن يحيط به من أفـــراد الاسرة والجيـــران والاقران والزملاء والمربين والكبار بصفة عامة ، والمشكلات التى يسببها هو للمؤسسات الاجتماعية التى يتفاعل معها مثل الاسرة والمدرسة ٠٠ الـــخ ٠

هذا ويمكن الاعتماد على التعريف الاجرائى للمشكلات التى تضمنها كل من مجالات المشكلات التى يتناولها البحث ، والتى تضمنها « مقياس المشكلات الاجتماعية للشباب » الذى أنشىء لقياس مجالات المشـــكلات الاسرية ، والدراســية ، والانفعـــالية ، والدينيـــة ، والجنســـية ، والاقتصادية ، والصحية ، ومشكلات التفاعل ، والرفاق ، والفراغ ٠

البحوث والدراسات السابقة :

عرض البحوث والدراسات السابقة :

يتضمن التراث العلمى أمثلة ونماذج من البحـــوث العـــربية ، والبحوث الاجنبية التى أنجزت في مراكز البحوث ، والتى قـــام بهـــا أفراد ، ويتضمن التراث العلمى أيضا عددا من البحوث المقـــارنة التى تتناول المشكلات الاجتماعية للشباب فى مجتمعات وثقافات مختلفة ٠

ملاحظات على البحوث والدراسات السابقة :

يلاحظ على البحوث والدراسات السابقة أن أكثر مجالات المشكلات التى تناولتها تكرارا هى مجالات المشـــكلات الاسرية ، والدراســـية ، والانفعالية ، والدينية ، والجنســـية ، والاقتصـــادية ، والصـــحيه ، ومشكلات التفاعل ، والرفاق ، والفراغ ٠ وهذه هى مجالات المشكلات التى تناولها البحث الحالى ٠ وقد ركزت بعض البحوث والدراسات عى مشكلات معينة دون باقى المشكلات ٠ واتبعت معظم البحوث والدراسات المنهج الوصفى المسحى للمشـــكلات ٠ واقتصر البعض على الدراســـة النظرية لمشكلات الشباب ٠ وأظهرت بعض البحوث والدراسات الفروق بين الجنسين ، والفروق بين الاعدادى والثانوى ، والفروق بين الحضـــر والريف ٠ وأبرزت بعض البحوث ترتيب المشكلات وأهميتها ٠ واهتمت

بعض البحوث بدراسة أسباب المشكلات • وتخصصت بعض البحوث في دراسة طرق وأساليب حل وعلاج المشكلات ••

الدراسة الميدانية

ميدان البحث :

تم البحث في جميع محافظات الجمهورية الست والعشرين - وقسمت الى أربع مناطق هي :

* منطقة القاهرة : وتضم محافظات القاهرة ، الجيزة ، القليوبية •

* الوجه البحرى : ويضم محافظات المنوفية ، الشرقية الغربية ، البحيرة ، دمياط الدقهلية ، كفر الشيخ ، الاسكندرية ، بورسعيد ، الاسماعيلية ، السويس •

* الوجه القبلي : ويضم محافظات الفيوم ، بنى سويف ، المنيا ، أسيوط ، سوهاج ، قنا ، أسوان •

* المنطقة النائية : وتضم محافظات شمال سيناء ، جنوب سيناء، البحر الاحمر ، الوادى الجديد ، مطروح •

وتم تحديد المتغيرات الديموجرافية في البحث على النحو التالى :

ـ الجنس (ذكور / أناث) •

ـ المرحلة (اعدادى / ثانوى) •

ـ البيئة (حضر / ريف) •

عينات البحث :

تضمنت عينات البحث ثلاث مجموعات :

* الطلبة (ن = ٥٦٤٢) •

* المدرسون (ن = ٩٥٧) •

* الاخصائيون الاجتماعيون (ن = ٣٩٨) •

ومثلت هذه المجموعات : المناطق الاربع ، والجنسين ، والمرحلتين والبيئتين ..

أدوات البحث :

تم انشاء « مقياس المشكلات الاجتماعية للشـــباب » في صورتين:

١ ـ للطلبة ،

٢ ـ للمدرسين والاخصائين • وسارت خطوات انشاء المقياس على النحو التالي :

* تحديد مجالات المشكلات في ضوء الاطار النظرى والبحـــوث والمقاييس السابقة والتحديد الاجرائي لهذه المجالات •

* دراسة المقاييس السابقة للاسترشاد بها في انشاء المقياس •

* اعداد استفتاء المشكلات الاجتماعية للشباب : وهو اســـتفتاء مفتوح يتضمن عشرة مجالات للمشكلات ليكتب تحت كل منها أهم ثلاث مشكلات • وتم توزيعه في اربع صور : للطلبة ، وللمدرسين ، وللاخصائيين وللوالدين •

* اعداد صورة مبدئية من مقياس المشكلات الاجتماعية للشباب : وبنيت هذه الصورة على ماتم تجميعه من العبارات المختارة من الاستفتاء وبعض المقاييس السابقة • واشتملت الصورة المبدئية على : البيـــانات، والتعليمات ، ومجالات المشكلات والاسئلة الاضافية • وتم تجـــريب الصورة المبدئية للمقياس في دراسة استطلاعية للتأكد من صلاحية صياغة العبارات •

* اعداد صورتين معدلتين متكافئتين من المقياس : لتناسب كـــل منهما العينة المراد أخذ رأيها (عينة الطلبة وعينة المدرسين والاخصائيين)، بحيث تكون صياغة العبارات الدالة على المشكلات والواردة في صـــورة الطلبة مباشرة بالنسبة للطالب نفسه ، وبحيث تكون صياغتها في صورة المدرسين والاخصائيين حسب ما يلاحظونه لدى الطلبة وعرضت الصورتان المعدلتان المتكافئتان للمقياس على لجنة محكمين من اســـاتذة علم النفس لتحديد مدى صدقهما • وتم ادخال التعديلات المقترحة •

* اعداد الصورة النهائية من المقياس : وتضم ٢٠ مشكلة تحت كل مجال من المجالات العشرة للمشكلات ، وبذلك كان مجموع المشكلات فى المقياس فى صورته النهائية ٢٠٠ مشكلة • يضاف الى ذلك ستة أسئلة اضافية للطلبة ، وثمانية اسئلة اضافية للمدرسين والاخصائيين •

* وللتأكد من صلاحية المقياس تم اجراء الخطوات اللازمة للاطمئنان على ثباته وصدقه على النحو التالى :

- ثبات المقياس : وتم حسابه بطريقة اعادة الاجراء على عينة من الطلبة ،و وعينة من المدرسين والاخصائيين ، وكانت نتيجته بالنسبة لمجالات المشكلات العشرة ومجموع المشكلات مطمئنة •

- صدق المقياس : تم الاعتماد - الى جانب صدق المحكمين - على الصدق العاملى ، حيث تم اجراء تحليل عاملى لدرجات عينة الطلبة ، وعينة المدرسين والاخصائيين • واظهر التحلل العاملى عاملا عاما واحدا هو عامل المشكلات الاجتماعية للشباب بتشعبات عالية بالنسبة لمجالات والمشكلات العشرة • ومما يؤكد التماسك الداخلى بين أجزاء المقياس ، ما أسفر عنه حساب معاملات الارتباط بين مجالات المشكلات العشرة بعضها وبعض وبين كل منها والمجموع الكلى ، بالنسبة للطلبة وبالنسبة للمدرسين والاخصائيين ، وكلها موجبة ودالة ومطمئنة •

التطبيق الميدانى :

تم التطبيق الميدانى فى مناطق الجمهورية - على الطلبة - بمعرفة فريق البحث ، يعاونهم مجموعة من الباحثين المساعدين من بين المدرسين المساعدين بأقسام علم النفس بكلية التربية ، وطلبة الدراسات العليا المسجلين لدرجة الدكتوراه ، وبلغ عددهم ٢٠ مساعدا ، وقام فريق البحث بتدريب الباحثين المساعدين على تطبيق اداة البحث بكفاءة وتعريفهم بأهداف البحث ، والمقياس وطريقة الاجراء الموحدة والعينة المطلوبة •

وبالنسبة للمدرسين : تم تطبيق المقياس - بمعرفة فريق البحث - على عينة المدرسين الذين حضروا دورات التدريب التى أعدتها وزارة التربية والتعليم (ويمثلون جميع المحافظات) •

وبالنسبة للاخصائيين تم تطبيق المقياس - بمعرفة فريق البحث على عينة الاخصائيين الاجتماعيين الذين حضروا برامج التدريب في التوجيه والارشاد النفسي التي اعدتها لهم وزارة التعليم (ويمثلون جميع المحافظات) •

تجميع البيانات :

تم تجميع وتصنيف ما تم تطبيقه من اداة البحث في جميع محافظات الجمهورية في مجموعات الطلبة والمدرسين والاخصائيين • وتم اعداد المقياس للتصحيح • وتم التصحيح بالاستعانة بالباحثين المساعدين بعد تدريبهم على هذه العملية • وقام فريق البحث بمراجعة التصحيح • وتم اعداد كشوف رصد البيانات : للطلبة ، وللمدرسين ، وللاخصائيين بحيث تغطي متغيرات البحث (المناطق الاربع • والجنسين ، والمرحلتين ، والبيئتين) • وتم رصد البيانات في كشوف الرصد ، وقام فريق البحث بمراجعة رصد البيانات وتم الحصر النهائي لعينة البحث من الطلبة والمدرسين والاخصائيين •

التحليل الاحصائي :

تم اجراء التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام الحاسب الآلي على النحو التالي :

* الطلبة : النسب المئوية للدرجات ، تحليل التباين في اتجاه واحد، اختبار «ت»، معاملات الارتباط بين مجالات المشكلات، التحليل العاملي النسب المئوية للاستجابات الموجبة للاسئلة الاضافية •

* المدرسون والاخصائيون : معاملات الارتباط بين مجالات المشكلات التحليل العاملي ، النسب المئوية للاستجابة الموجبة للاسئلة الاضافية •

* الطلبة والمدرسون والاخصائيون : النسب المئوية للدرجات ، تحليل التباين في اتجاه واحد ، اختبار «ت» •

نتائج البحث :

- تم التوصل الى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء تساؤلات البحث وفروضه - التي تحققت جميعها - على النحو التالي :

الفروق فى المشكلات بين مناطق الجمهورية :

* تتساوى المناطق الاربع دون فروق جوهرية فى درجات كل من المشكلات الاسرية ، والدراسية .

* تظهر فى الوجهين البحرى والقبلى معظم المشكلات بدرجة اكبر من منطقة القاهرة والمنطقة النائية وهذا واضح فى مشكلات التفاعل والفراغ ، والمشكلات الجنسية ، والصحية ، ومجموع المشكلات .

* تتميز منطقة القاهرة عن باقى المناطق بخفة حدة معظم المشكلات مثل : مشكلات التفاعل ، والرفاق ، والفراغ ، والمشكلات الدينية ، والاقتصادية والصحية ، ومجموع المشكلات .

* تشترك كلا من منطقة القاهرة والوجه البحرى فى ظهور المشكلات الانفعالية بدرجة اكبر .

الفروق فى المشكلات بين الذكور والاناث :

* لا توجد فروق دالة بين جملة الذكور والاناث فى المشكلات الاسرية ، والدراسية والصحية ، ومشكلات الرفاق ، والفراغ .

* توجد فروق دالة بين جملة الذكور والاناث ، حيث متوسط درجات الذكور أعلى من الاناث فى مشكلات التفاعل ، والمشكلات الدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، ومجموع المشكلات .

* توجد فروق دالة بين جملة الذكور والاناث ، حيث متوسط درجات الاناث أعلى من الذكور فى المشكلات الانفعالية فقط .

* توجد المشكلات بصفة عامة بدرجة أكبر لدى الذكور فى كل من منطقة القاهرة والوجه البحرى والمنطقة النائية .

الفروق فى المشكلات بين الاعدادى والثانوى :

* لا توجد فروق دالة بين جملة اعدادى وثانوى فى مشكلات التفاعل والفراغ .

* توجد فروق دالة بين جملة اعدادى وثانوى ، حيث متوسط درجات الاعدادى أعلى من الثانوى فى المشكلات الدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، والصحية ، ومشكلات الرفاق ، ومجموع المشكلات .

* توجد فروق دالة بين جملة اعدادى وثانوى ، حيث متوسط درجات الثانوى اعلى من الاعدادى فى المشكلات الاسرية ، والدراسية والانفعالية •

* توجد المشكلات بصفة عامة بدرجة أكبر فى الاعدادى فى منطقة القاهرة والوجه البحرى والمنطقة النائية ، بينما توجد بدرجة أكبر فى الثانوى فى الوجه القبلى فقط •

الفروق فى المشكلات بين الحضر والريف :

* لا تجد فروق دالة بين جملة الحضر والريف فى المشكلات الانفعالية ، ومشكلات الفراغ •

* توجد فروق دالة بين جملة الحضر والريف ، حيث متوسط درجات الريف أعلى من الحضر فى المشكلات الاسرية ، والدراسية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، والصحية • ومشكلات التفاعل والرفاق • ومجموع المشكلات •

* توجد المشكلات بصفة عامة بدرجة أكبر فى الريف فى منطقة القاهرة ، والوجه البحرى ، والوجه القبلى ، بينما توجد درجة أكبر فى الحضر فى المنطقة النائية فقط •

التقدير النسبى لحجم المشكلات لدى الطلبة فى المناطق :

* يجمع الطلبة فى جميع المناطق - على الاقل - على تقدير نسبى واحد لحجم كل مشكلة ، اما صغيرة ، أو متوسطة ، أوكبيرة ، وقد يختلفون فى الطرفين الآخرين •

وقد اجمعوا على ما يلى :

- المشكلات الاسرية : تقديرها اكثرية الطلبة كمشكلات صغيرة •
- المشكلات الدراسية : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات متوسطة •
- المشكلات الانفعالية : تقدرها أكثرية الطلبة كمشكلات متوسطة •
- مشكلات التفاعل : تقدرها اقلية الطلبة كمشكلات كبيرة •
- المشكلات الدينية : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات صغيرة •
- المشكلات الجنسية : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات صغيرة •

— مشكلات الرفاق : تقدرها اقلية الطلبة كمشكلات كبيرة ·

— مشكلات الفراغ : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات متوسطة ·

— المشكلات الاقتصادية : تقدرها اقلية الطلبة كمشكلات كبيرة ·

— المشكلات الصحية : تقدرها اكثرية الطلبة كمشكلات صغيرة ·

— مجموع المشكلات : تقدرها اقلية الطلبة كمشكلات كبيرة ·

* يجمع جميع الطلبة (اكثرية أو نسبة وسط أو أقلية) فى جميع المناطق فى تقديرهم النسبى لحجم المشكلات «كبيرة أو متوسطة أو صغيرة» فى المشكلات الاسرية ، والدراسية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية

* يجمع أكثرية الطلبة فى جميع المناطق على تقدير المشكلات الاسرية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، والصحية على أنها مشكلات صغيرة ·

* يجمع أكثرية الطلبة فى جميع المناطق على تقدير المشكلات الدراسية ، والانفعالية ، ومشكلات الفراغ على انها مشكلات متوسطة ·

التقدير النسبى لحجم المشكلات لدى فئات الطلبة ·

* توجد فروق بين الجنسين « ذكور — اناث » على النحو التالى :

— تظهر المشكلات الانفعالية ، والدينية ، ومشكلات التفاعل أكبر حجما نسبيا ، خاصة لدى الاناث ·

توجد فروق بين المرحلتين « أعدادى — ثانوى » على النحو التالى :

— تظهر المشكلات الصحية أكبر حجما نسبيا فى المرحلة الاعدادية عنها فى المرحلة الثانوية ، خاصة لدى الاناث ·

— يظهر مجموع المشكلات أكبر حجما نسبيا فى المرحلة الثانوية عنه فى المرحلة الاعدادية ، خاصة لدى الذكور ·

* توجد فروق بين البيئتين « حضر — ريف » على النحو التالى :

ـ تظهر مشكلات الرفاق أقل حجما نسبيا فى الحضر عنها فى الريف ، خاصة عند الذكور •

ـ تظهر المشكلات الاقتصادية أقل حجما نسبيا فى الحضر عنها فى الريف ، خاصة عند الذكور •

ـ تظهر مشكلات الفراغ اقل حجما نسبيا فى الحضر عنها فى الريف لدى كل من الذكور والاناث •

التقدير النسبى لحجم المشكلات لدى الطلبة والمدرسين والاخصائيين :

* لايجمع الطلبة والمدرسون والاخصائيون « أكثرية ، أو نسبة وسط ، أو أقلية » فى تقديرهم النسبى لحجم أى من المشكلات « كبيرة أو متوسطة أو صغيرة » ولا فى مجموع المشكلات •

* يجمع الطلبة والمدرسون والاخصائيون ـ على الاقل ـ على تقدير نسبى واحد لحجم بعض المشكلات ، أما صغيرة أو متوسطة أو كبيرة ويختلفون فى الطرفين الاخرين •

وقد أجمعوا على ما يلى :

ـ المشكلات الدراسية ، والانفعالية يقدرها اكثرية الطلبة والمدرسين والاخصائيين كمشكلات متوسطة •

* يختلف الطلبة فى تقديرهم النسبى لحجم مشكلاتهم ، عن تقدير المدرسين والاخصائيين لها ، على النحو التالى :

ـ يقدر الطلبة بدرجة أقل مما يقدرها المدرسون والاخصائيون : المشكلات الدراسية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ، ومشكلات التفاعل ، والفراغ •

ـ يقدر الطلبة بدرجة أكبر مما يقدرها المدرسون والاخصائيون: المشكلات الانفعالية ، ومشكلات الرفاق •

الفروق فى تقدير المشكلات بين الطلبة وكل من المدرسين والاخصائيين :

* توجد فروق دالة بين المجموعات الثلاث فى تقدير المشكلات فى جميع مجالاتها العشرة كل على حدة ، وفى مجموعها .

* تتحدد الفروق على النحو التالى :

ـ متوسط تقديرات كل من المدرسين والاخصائيين أعلى من الطلبة فى : المشكلات الاسرية ، والدراسية ، والدينية ، والجنسية ، والاقتصادية ومشكلات التفاعل والفراغ ، ومجموع المشكلات .

ـ متوسط تقديرات الطلبة أعلى من كل من المدرسين والاخصائيين فى المشكلات الانفعالية ، والصحية .

ـ متوسط تقديرات الطلبة أعلى من المدرسين فى مشكلات الرفاق .

ـ متوسط تقديرات الاخصائيين أعلى من المدرسين فى المشكلات الأسرية .

ـ متوسط تقديرات المدرسين أعلى من الاخصائيين فى المشكلات الصحية .

* الفروق بين تقديرات الطلبة من ناحية ، والمدرسين والاخصائيين من ناحية أخرى جوهرية ودالة فى جميع مجالات المشكلات كل على حدة ، وفى مجموعها .

* تقديرات المدرسين والاخصائيين متقاربة فى معظم مجالات المشكلات وفى مجموعها ، فيما عدا المشكلات الاسرية ، والصحية .

ترتيب المشكلات :

* يختلف ترتيب المشكلات فى المناطق المختلفة ، وعند كل من الذكور والاناث ، وفى كل من الاعدادى والثانوى ، وفى كل من الحضر والريف ، وعند جملة الطلبة ، وفى تقدير كل من المدرسين والاخصائيين .

* يكاد ترتيب المشكلات فى تقدير كل من المدرسين والاخصائيين يتفق تماما .

* المشكلات التى اتفق عليها الطلبة والمدرسون والاخصائيون فى انها تحتل أولوية فى الترتيب هى مشكلات الفراغ ، والمشكلات الدراسية .

* المشكلات التى اتفق الطلبة والمدرسون والاخصائيون فى أنها تحتل مركزا متأخرا فى الترتيب هى المشكلات الصحية .

* المشكلات التى جاء ترتيبها فى المراكز الثلاثة الاولى لدى الطلبة هى المشكلات الانفعالية ، والدراسية ، ومشكلات الفراغ .

* المشكلات التى جاء ترتيبها فى المراكز الثلاثة الاخيرة لدى الطلبة هى المشكلات الجنسية ، والصحية ، والاسرية .

* المشكلات التى جاء ترتيبها فى المراكز الثلاثة الاولى لدى كل من المدرسين والاخصائيين هى مشكلات الفراغ ، والمشكلات الاقتصادية والدراسية .

* المشكلات التى جاء ترتيبها فى المراكز الثلاثة الاخيرة لدى كل من المدرسين والاخصائيين هى مشكلات التفاعل ، والرفاق ، والمشكلات الصحية .

توافر الخدمات اللازمة لحل وعلاج المشكلات :

* يقرر أغلبية الطلبة أن الاسرة تساهم في حل بعض مشكلاتهم ، وانهم يمكنهم مناقشة مشكلاتهم الاجتماعية مع الوالدة .

* يقرر اقلية الطلبة انهم يمكنهم مناقشة مشكلاتهم الاجتماعية مع الوالد ، وأن المدرسة تساهم فى حل بعض مشكلاتهم ، وأنهم يمكنهم مناقشة مشكلاتهم الاجتماعية مع المدرسين ، وانه يمكنهم مناقشة مشكلاتهم الاجتماعية مع الاخصائيين .

* يقرر اغلبية المدرسين والاخصائين أن الوالدان « احدهما ، أو كليهما » يتعاون معهم فى حل مشكلات الاولاد .

* يقرر اغلبية المدرسين والاخصائيين ان المدرسين يقومون بواجبهم ،

لحل مشكلات الشباب ، وأن المدرسة يتوافر بها الاخصائيون المطلوبون لحل مشكلات الشباب ، وانه يوجد بالمدرسة برنامج للتوجيه والارشاد النفسى للشباب ، وانه يتوافر بالقرب من المدرسة احدى العيادات النفسية

أسباب مشكلات الشباب :

* توجد أسباب مشتركة للمشكلات الاجتماعية :

— لدى الفرد ، وأهمها : الصراعات، واحباط الدوافع وصعوبة اشباع الحاجات ، والحرمانات ، والخبرات الصادمة ، وقصور النضج ، ونقص الثقة فى النفس ، وعدم تحمل المسئولية ، وسوء التوافق الشخصى •

— فى الاسرة ، وأهمها : سوء التنشئة الاجتماعية ، واضطراب المناخ الاسرى ، واضطراب العلاقات الاسرية ، وتفكك الاسرة ، وفساد القدوة ، وفساد التوجيه ، وسفر الوالدين للخارج ، وخروج المرأة للعمل وضيق المسكن ، وغياب التربية الجنسية ، وسوء التوافق الاسرى •

— فى المدرسة ، وأهمها : قصور نظام التعليم ، وطول العطلة الصيفية ،وسوء نظام الامتحانات ، وسوء الادارة المدرسية ، ونقص القدوة ، وضعف التوجيه ، وغياب الاخصائيين النفسيين ، وسوء التوافق المدرسى •

* فى المجتمع ، وأهمها : اضطراب البيئة الاجتماعية ، والظلال والتفكك الاجتماعى ، وصراع الاجيال ، وسوء المواصلات ، ومشكلة الاسكان ، وسوء الوضع الاقتصادى ، وغلاء المعيشة ، والتسيب ، واضطراب المعايير والقيم ، وقلة النوادى ومراكز رعاية الشباب ، وطول وقت الفراغ ، وسوء وسائل الاعلام ، ونقص الوعى الدينى ، ونقص القدوة الحسنة من الكبار ، ونقص مراكز الخدمة الاجتماعية ، ونقص مراكز الارشاد النفسى ، ونقص العيادات النفسية ، وسوء التوافق الاجتماعى •

حل وعلاج مشكلات الشباب :

* تجنب اسباب مشكلات الشباب ، لدى الفرد وفى الاسرة وفى المدرسة ، وفى المجتمع ٠

* القضاء على أعراض المشكلات والتخلص من وطأتها ، وتعـــديل السلوك غير السوى ٠ وتعلم السلوك السوى ٠

* وقاية الشباب من الوقوع فى المشكلات خير من العلاج ٠ويتطلب ذلك تهيئة البيئة الصالحة ، والمناخ النفسى المناسب لنمو الشـــــخصية الســـــوية ٠

* توجيه عناية خاصة الى التربية الدينية والاخلاقية والاجتماعيـــة والجنسية للشباب ٠

* اشتراك الوالدين والمربين والاخصائيين جميعا مع الشــــباب لحل وعلاج مشكلات الشباب ٠

* اعداد وتصميم برامج الارشاد النفسى « العـــــلاجى والتربوى والمهنى » فى المدارس وفى المجتمع بصفة عامة ، بحيث تركز على المنهج الانمائى والوقائى اكثر من العلاجى ٠

* زيادة مكاتب الخدمة الاجتماعية ، ومراكز الارشـــاد النفسى ، والعيادات النفسية ٠

إعداد أخصائي المكتبات المدرسية في مصر

حسن محمد عبد الشافي*

من الحقائق الثابتة ان المكتبات المدرسية في مصر تأتي في مقدمة أنواع المكتبات المتوافرة في المجتمع من حيث العدد والانتشار • اذ يبلغ عددها ٥٧٨٢ مكتبة بالمدارس الثانوية العامة والفنية ، والمدارس الاعدادية ، فضلا عن حوالي ٢٢٠٠ مكتبة بالمدارس الابتدائية • أما من حيث الانتشار فلا يوجد نوع آخر من أنواع المكتبات ينتشر في طول البلاد وعرضها مثل المكتبات المدرسية التي لا تكاد تخلو منها مدينة أو قرية كبيرة • ويعمل بهذه المكتبات قوة ضخمة من الاخصائيين يبلغ عددهم ٤٢٠٦ اخصائيا بخلاف العاملين في حقل التوجيه والاشراف والمدرسين المشرفين على مكتبات المدارس الابتدائية •

أولا : نشأة وتطور والمكتبات المدرسية في مصر :

اذا استعرضنا ، في ايجاز شديد ، نشأة المكتبات المدرسية بصورتها الحديثة في مصر ، نجد أن العام الدراسي ١٩٥٥ _ ١٩٥٦ يمثل علامة بارزة في تاريخها حيث كانت قبله مجرد مخازن أو مستودعات أسندت ادارتها والاشراف عليها الى أحد المعلمين المستبعدين عن التدريس لاسباب صحية تعوقهم عن الاستمرار في عملية التدريس • ولقد انعكس هذا الوضع عليها فلم تنظم وترتب وفقا للنظم الفنية السائدة ، ولم يحدد لها أي دور تعليمي أو تربوي ، وأصبحت على هامش العملية التعليمية والتربوية ، ولم تستخدم استخداما وظيفيا الا فيما ندر ، وكانت في أحسن الاحوال مكانا للقراءة فقط •

وبداية من العام الدراسي ٥٥ _ ١٩٥٦ شهدت المتكبات المدرسية تطورا ملحوظا ، عندما استشعرت السلطات المسئولة عن التعليم ضرورة تحويل المكتبة المدرسية من مجرد مخزن للكتب الى مكتبة حقيقية تؤدي

---

* مدير عام المكتبات • وزارة التربية والتعليم

دورا تعليميا وتربويا ،وصدرت لها لائحة فى ٤ يناير ١٩٥٦ ، تعـد متطورة فى ذلك الوقت ، تنظم أعمالها وتحدد اجراءاتها ، وتعين واجبات ومسئوليات القائمين عليها . وتحررها فى نفس الوقت من لائحة المخازن التى كانت مطبقة عليها حتى هذا التاريخ • ولاهمية هذه اللائحة اختير يوم صدورها كعيد للمكتبات المدرسية ، مازال يحتفل به سنويا حـتى الان •

وربما يرجع الاهتمام بالمكتبات المدرسية فى هذا الوقت بالذات ، الى الرغبة التى سادت مصر بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ الى تطـوير التعليم واصلاحه ، وتحقيق ديمقراطيته • كما يعود بشكل أو باخر الى الوعى العام بأهمية المكتبات فى حياة الشعوب بعامة ، وفى المؤسسات التعليمية بخاصة ، والذى انتشر منذ بداية الخمسينات بين أوسـاط المثقفين والمفكرين ورجال التربية ، وكان من نتيجته انشاء معهد الوثائق والمكتبات بجامعة القاهرة عام ١٩٥٠ ، والذى تحول الى قسم بكلية الإداب فى العام الجامعى ٥٤ ـ ١٩٥٥ • ويلاحظ تزامن النهوض بالمكتبات المدرسـية مع تخريج الدفعات الاولى من المعهد ومن القسم بعد ذلك • ويمكـن القول بأن هناك علاقة تكونت بشكل ما بين الاهتمام بالمكتبات المدرسـية من ناحية ، وبين انشاء دراسة أكاديمية للمكتبات بأعرق جامعة فى مصر من ناحية اخرى •

ولقد حرص القائمون على تطوير المكتبات المدرسية فى ذلك الوقت، وعلى رأسهم المرحوم الاستاذ حسن رشاد ، على وضع الاسس التى تقوم عليها ، وتوفير المقومات المادية لها بدءا بالاثاث المكتبى الحديث الذى حددت مواصفاته ، بدقة وصدر فى كتاب وزع على نطاق واسع •

ولعل أهل ما اتخذ من قرارات فى هذا العام لتأكيد وضـع المكتبة المدرسية ، هو القرار الخاص بتفـرغ أمين المكتبـة ، حيث كان الاشراف عليها يسند الى احد المدرسين كما سبق القول • وتم اختيـار بعض المدرسين الذين تحدوهم الرغبة فى العمل بميدان المكتبات • وعقد لهم أول برنامج تدريبى مركزى فى شهر يونيو ٩٥٥ لتحويلهم الى أمنـاء

مكتبات ، ولاكسابهم مهارات العمل المكتبى ، وأصدرت الوزارة حصيلة محاضرات البرنامج فى كتاب بعنوان « المكتبة المدرسية الحديثة » يتضمن الجوانب الفنية والتربوية والادارية للمكتبة المدرسية ، فضلا عن موجز مختصر لخطة تصنيف ديوى العشرى ·

ولم يقتصر الاعتراف بالمكتبات المدرسية ، وتأكيد وضعها داخل أجهزة التعليم ، على هذه الانجازات فقط ، بل شمل التطوير والتحديث الهيكل التنظيمى لها ، فأنشىء قسم لها ، تحول الى ادارة تتبع ادارةعامة، ثم أفرد لها ادارة عامة خاصة بها تتبع الادارة المركزية للخدمات التربوية ابتداء من عام ١٩٨٤ · كما تطورت اجهزةالتوجيه والاشراف على المستوى المحلى بالمديريات والادارات التعليمية ·

ثانيا : الاتجاهات الحديثة للخدمة المكتبية المدرسية :

أدى تطوير تكنولوجيا التعليم ، وأوعية المعلومات غير التقليدية الى توسيع خدمات المكتبة المدرسية ، وتنويع مقتنياتها بحيث تشتمل على المواد المطبوعة وغير المطبوعة ، فضلا عن أجهزة العروض الصوتية والضوئية وتوظيف استخدام مصادرها كافة لخدمة العملية التعليمية والتربوية · كما ادت المتغيرات الكثيرة والمتلاحقة التى يشهدها العالم المعاصر ، الى النظر الى التعليم باعتباره الاساس الذى يقوم عليه تنشئة الفرد تنشئة متكاملة، واعداده حتى يعيش عصره الملىء بالمتغيرات · واصبح من واجب كل تعليم أن يعد عقولا متفتحة ، مزودة باستعدادات ومعارف ضرورية تؤهلها لاكتساب معارف جديدة ، والتكيف مع أوضاع هى فى تجدد مستمر · ومن هنا أكدت استراتيجية تطوير التعليم فى مصر التى اعلنها وزير التعليم فى المؤتمر القومى لتطوير التعليم الذى عقد خلال شهر يوليو ١٩٧٨ — ضمن محور الارتفاع بالمستوى الكيفى للتعليم العام — على ضرورة « تنمية القدرات الابداعية ، والقدرة على التفكير العلمى » وذلك باعادة النظر فى مناهج الدراسة على النحو التالى :

١ — أن يكتسب التلاميذ والطلاب المعارف والمهارات الاساسية واللازمة لبناء شخصايتم بناء سليما متكاملا من أجل الحياة الكريمة ·

٢ ـ تنمية القدرة والكفاءة لدى التلاميذ على التعليم الذاتى ، وما يتضمنه ذلك من اذكاء الرغبة على التعلم طواعية وبأسلوب استقلالى ٠

٣ ـ تنمية القدرة على حسن استخدام المعرفة المكتسبة والمعلومات ، والتركيز على تنمية القدرة على التفكير العلمى ، والتعبير والمبادرة فى التصوير ٠ وفى هذا الصدد يجب مراعاة أن العصر القادم سوف يشهد مزيدا من المعارف والمعلومات مما يجب معه اتاحة الفرصة للافراد فى تنمية طاقاتهم الذهنية على الاستفادة منها واستخلاص النتائج الخلاقة منها ٠

٤ ـ تعويد التلاميذ والطلاب على التفكير المنطقى ، والقدرة على استخلاص الافكار الاساسية للموضوعات التى يدرسونها وتركيبها لاستخلاص نتائج جديدة منها ، فضلا عن القدرة على تصور الامور ٠ويجب ان يتضمن ذلك الاتجاه الى التجديد لا الى التقليد ، والى الابتكار لا الى مجرد التكييف ٠

ومن الواضح انه لا يمكن تنفيذ هذه الاستراتيجية ، خاصة فيما يتعلق بتطوير المناهج وطرق التدريس ، واكساب التلاميذ والطلاب مهارات التعلم الذاتى الذى يقود الى التعليم المستمر طوال الحياة دون الاعتماد على المكتبة المدرسية التى أصبحت محورا للمجالات التعليمية والتربوية كافة ، فهى تعمل كمركز لمصادر التعليم ، وكمركز للتعلم فى نفس الوقت ، وأصبح عليها ان تؤدى الوظائف التالية :

١ ـ توفير وتيسير استخدام مختلف اشكال المواد التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة ٠

٣ ـ خدمة المناهج الدراسية وتعميق أهدافها العامة والاجرائية ٠

٤ ـ تقديم تعليم مكتبى لمهارات تناول المعلومات ، فضلا عن تقييم المعلومات واستخدامها ، وتمحيص الآراء والمفاضلة بينها ٠

٥ ـ تدعيم طرق التعليم التى تعتمد على المصادر واستخدامها استخداما وظيفيا ٠

٦ - وضع استراتيجيات تعليمية مناسبة لتلبية احتياجات الطالب الفرد .

ومن الطبيعي أن القيام بهذه الوظائف وما يتصل بها من أنشطة يتطلب تحديد المسئوليات المهنية لاخصائي المكتبات المدرسية ، ومن ثم تعيين القدرات والكفاءات الواجب توافرها في اخصائي المكتبة المدرسية حتى يستطيع القيام بهذه المسئوليات على الوجه الامثل .

ثالثا : المسئوليات المهنية لاخصائي المكتبات المدرسية :

تعد وظيفة أمين مكتبة من الوظائف التخصصية التي يجب أن يتوفر مشاغلها مؤهلات وقدرات ومهارات خاصة . وتتضمن هذه القدرات والمهارات معرفة واسعة بالمواد التعليمية من مطبوعة وغير مطبوعة وأجهزة العروض الصوتية والضوئية اللازمة . كما تتضمن تقييم واختيار المواد ، واعداد المواد أعدادا فنيا طبقا لقواعد التنظيم الببليوجرافي ، واستخدام الأجهزة وأعداد الخطط الكفيلة بنشر وتوسيع نطاق خدمات المكتبة ، وتدعيم واثراء المناهج الدراسية .

كذلك فان لامين المكتبة دور تعليمي ، اذ يجب عليه أن يدرس منهج متكامل للتربية المكتبية للطلاب لتدريبهم واكسابهم مهارات الاستخدام الواعي والمفيد لمجموعات المواد المكتبية ، واستخدام اجهزتها على المستوى الفردي والجماعي . كذلك عليه أن يدرب المدرسين على أستخدام المواد وتوظيفها لخدمة الاغراض التعليمية والتربوية والتثقيفية ، ويرشدهم الى أفضل المواد لتحقيق هذه الاغراض .

وتؤكد جمعية المكتبات المدرسية الامريكية (AAsl) في الدليل الذي أصدرته عن مسئوليات وقدرات اخصائي المكتبات المدرسية على ضرورة اضطلاعه بالواجبات والمسئوليات التالية :

١ - توفير الفرص الكفيلة باقتراب واتصال التلاميذ وهيئة التدريس من المعلومات والافكار والآراء ، ومساعدتهم في التعرف على مصادر المعلومات ، وفهم واستيعاب محتواها الفكري .

٢ ـ التعليم الرسمى وغير الرسمى لمهارات المعلومات ، وانتاج المواد، استخدام المعلومات والتكنولوجيا التعليمية ٠

٣ ـ اقتراح التوصيات عن الخطط التعليمية لكل معلم ، والمساعدة فى تخطيط المنهج الدراسى بمفهومة الواسع فضلا عن الانشطة التعليمية والتربوية ، وعلى ذلك فان اخصائى المكتبة المدرسية يقوم بالادوار الثلاثة التالية :

ـ أخصائى معلومات ٠

ـ معـــــلم ٠

ـ مستشار تعليمى ٠

كاخصائى معلومات فان مسئولياته تتلخص فيما يلى :

١ ـ توفير سبل استخدام مراكز الاوعية بالمدرسة (المكتبـــــة المدرسية) ومجموعات الكتب والمواد المطبوعة وغير المطبوعة المتوافرة به ٠

٢ ـ التزويد بالمصادر الكافية عن طـــريق تحـــديد احتياجات المستفيدين والعمل على مقابلة هذه الاحتياجات من المصادر ٠

٣ ـ ارشاد المستفيدين الى اختيار المصادر المناسبة لاحتياجاتهم وأغراضـــهم ٠

٤ ـ وضع سياسات مرنة لاستخدام المصادر ٠

وكمعلم فان مسئولياته تتلخص فيما يلى :

١ ـ تعليم الطلاب مهارات تناول المعلومات واستخدامها وتنميـــــة هذه المهارات ٠

٢ ـ المساعدة فى بناء اتجاهات ايجابية نحو استخدام المعلـــومات والآراء والافكار والاتصال بها ٠

وكمستشار تعليمى ، فان مسئولياته تتلخص فيما يلى :

١ ـ بذل المشورة للمعلمين فى استخدام مجموعة واســـــعة من المصادر ، وطرق التدريس ، لمقابلة احتياجات الطلاب الفكرية والتنموية ٠

٢ - مساعدة المعلمين فى تنمية الانشطة التعليمية •

٣ - الخبرة باختيار ، وتقييم ، واستخدام المواد ، والاستفادة من التكنولوجيات فى توصيل المعلومات والتعليم

٤ - مساعدة معلمى الفصول والطلاب على أستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات •

رابعا : القدرات والمهارات الواجب توافرها فى اخصائى المكتبة المدرسية :

لما كانت الاتجاهات الحديثة للخدمة المكتبية المدرسية تركز على ضرورة تجميع مصادر المعرفة المختلفة من مطبوعة وغير مطبوعة باعتبارها مواد تعليمية تزيد من قدرة الطالب على التعلم ، فان القدرات والمهارات التى يجب توافرها فى اخصائى المكتبة المدرسية يجب أن تتضمن النواحى التالية :

١ - الفهم الكامل لدور المكتبة المدرسية كمركز لتجميع المواد ، ومركز للتعلم يقدم الفرص الكافية للطلاب لاستخدام مصادر المكتبة المتنوعة بهدف البحث والاستشارة والحصول على المعلومات •

٢ - الالمام بالنظريات التعليمية وعلم النفس التعليمى « التربوى »

٣ - الالمام بفلسفة ونظريات تجميع المواد وبناء المجموعات والقدرة على تنميتها عن طريق الاختيار والتزويد وتحقيق التوازن الموضوعى ، وتحديث المصادر عن طريق الاستبعاد والاحلال •

٤ - الخبرة الكافية بمصادر المعلومات ، والقدرة على معاونة المدرس والطالب عند استخدامهم لهذه والمصادر ، وتقديم المشورة الفنية لهم •

٥ - الالمام بانتاج واستخدام اوعية المعلومات والاجهزة الخاصة بها •

٦ - اختيار واستخدام الحاسبات الالكترونية المتناهية الصغر

« ميكروكمبيوتر » والبرامج المناسبة للتعليم والتعلم وللاغراض البيليوجرافية .

٧ - تنظيم المواد عن طريق الفهرسةالوصفية والتصنيف والتحليل الموضوعى .

٨ - توفير المراجع ،والخدمات المرجعية لاسترجاع المعلومات،والقراءة والاستماع ، والارشاد المدرسى .

٩ - ادارة برامج أوعية المكتبة المدرسية ، بما فى ذلك الامكانات المادية والتكنولوجية والمخصصات المادية ، والاجراءات الادارية ، وأعداد التقارير .

١٠ - الخبرة الكافية بمبادىء التنظيم والادارة ، ومهارات ادارة الافراد والاشراف .

١١ - التعرف الواعى والكامل على المناهج الدراسية والوحدات التى تشتمل عليها لوضع الخطط لتدعيمها ، وخدمة جوانبها المختلفة عن طريق مصادر المكتبة وأنظمتها .

ومن المفروض أن يتم اكساب هذه المهارات والقدرات لاخصائى المكتبات من خلال الدراسة الاكاديمية المنتظمة ، سواء أكان ذلك خلال سنوات الدراسة الجامعية ، أم من خلال الدراسات العليا بالدبلومات التطبيقية أو المهنية .

خامسا : مصادر اعداد اخصائى المكتبات المدرسية :

تبين مما سبق أن العمل فى المكتبات المدرسية ، على المستوى الاجرائى بالمدارس ، يتطلب توافر قدرات ومهارات معينة فى اخصائى المكتبات حتى يستطيع النهوض بأعباء ومسئوليات وظيفته التى تجمع بين العمل المكتبى والعمل التعليمى التربوى فى وحدة متكاملة ، وعلى ذلك فانه من المفروض ان يتم اعداده وفقا لهذا التصور خلال فترة دراسته للحصول على الدرجة الجامعية الاولى ، الا أن هذا لا يتحقق فى الوقت الحالى على الاقل .

وعلى الرغم من أن خريجى أقسام المكتبات بكليات الآداب يعتبرون من أفضل العناصر للعمل بالمكتبات المدرسية ، حيث يتم اعدادهم اعدادا مكتبيا فنيا يتيح لهم العمل فى كل أنواع المكتبات ، الا ان العمل بالمكتبات المدرسية يتطلب اعدادا اضافيا فى النواحى التربوية والتعليمية والسيكلوجية ، حتى تتوافق قدراتهم مع الدور التربوى والتعليمى للمكتبة المدرسية • ويمكن تحقيق ذلك باضافة بعض العلوم التربوية ، أو عن طريق البرامج التدريبية المكثفة التى تتيح لهم التزود بالخبرة التربوية المطلوبة • ومع ذلك فان غالبية خريجى أقسام المكتبات لا يقبلون على العمل بالمكتبات المدرسية ، ويفضلون العمل بأنواع المكتبات الاخرى ، مما يترك المجال فسيحا لغير المتخصصين •

ومنذ بداية الثمانينات أنشئت شعبة الوسائل والمكتبات بكلية التربية بجامعة حلوان لاعداد اخصائى المكتبات المدرسية ، وتخرج منها عدد يعملون حاليا بمكتبات الوزارة ويلاحظ أنه تم التركيز فى مقررات هذه الشعبة على علوم التربية ، وتكنولوجيا التعلم ، وعلوم المكتبات • ويعد خريجو هذه الشعبة من العناصر الصالحة للعمل بالمكتبات المدرسية، الا أن عددهم قليل جدا لا يغطى سوى نسبة ضئيلة من العجز فى الاخصائيين •

ونظرا للعجز الصارخ فى عدد الاخصائيين اللازمين للعمل بمكتبات المدارس الاعدادية والثانوية فقط والذى يقدر بحوالى ٤٠٪ (العدد المطلوب ٦٩١٣ اخصائيا والعدد الموجود ٤٢٠٦ اخصائيا) فان الوزارة تلجأ لسد هذا العجز الى القوى العاملة التى تقوم بتعيين خريجى الاقسام الاخرى من كليات الآداب ، وبصفة خاصة خريجى أقسام الفلسفة والاجتماع واللغات الشرقية واللغات القديمة ، كما تم فى السنوات الاخيرة تعيين عدد من خريجى جامعة الازهر ـ بل ان الامر تطور فى المحليات الى تعيين اخصائى مكتبات من خريجى كليات ومعاهد أبعد ما تكون عن الدراسات التى تمكنهم من العمل بالمكتبات المدرسية ، او من التكيف بشكل أو بآخر مع العمل المكتبى والتربوى • ومن أمثلة ذلك

تعيين خريجى كليتى التجارة ، والحقوق ، ومعهدى التعاون والكفاية الانتاجية . وقد تنبهت الوزارة الى عدم صلاحية هذه التخصصات فصدر القرار الوزارى رقم (٣٣٩) لسنة ١٩٨٩ نصت مادته الاولى على قصر التعيين فى وظيفة اخصائى مكتبات على الحاصلين على التخصصات التالية مرتبة طبقا لافضليتها .

- بكالوريوس التربية - شعبة وسائل ومكتبات .
- ليسانس كلية الآداب - جمع الاقسام (ويفضل قسم المكتبات والوثائق) .
- الدبلومات المتخصصة فى المكتبات .

كما حظر القرار الوزارى تعيين الحاصلين على مؤهلات أخرى فى هذه الوظيفة . وعلى ذلك فان الوزارة تقوم الآن بحصر المعينين فى وظيفة أخصائى مكتبات من غير التخصصات الواردة بالقرار الوزارى ، تمهيدا لتحويلهم الى أعمال أخرى تتناسب مع تخصصاتهم الاصلية .

ومن مصادر اعداد اخصائى المكتبات المدرسية ، الدراسة التى تقدمها كلية التربية بجامعة عين شمس لمنح دبلوم عام فى التربية بشعبة المكتبات . ويلتحق بها أخصائيو المكتبات الممارسون للعمل ، الا أن الدراسة فى هذه الشعبة تعتمد بالدرجة الاولى على العلوم التربوية الى جانب قدر يسير من علوم المكتبات ، لا يدخل ضمنها الاعداد الببليوجرافى للمواد ، بل ان دراسة المكتبات تقتصر على مقرر دراسى واحد فقط يدخل ضمن مقرر طرق التدريس . ولهذا لا يمكن اعتبارها اعدادا مناسبا لاخصائى المكتبة المدرسية ، وعلاوة على ذلك فانها لا تتصف بالاستمرار ، حيث يعتمد بقاؤها على عدد المتقدمين فى كل عام ، فاذا كان العدد مناسبا خصص لهم شعبة ، واذا كان العكس صرف النظر عنها . وعلى ذلك فان وجود هذه الشعبة لا يستمر عاما بعد عام ، وقد تمضى أعوام دون وجودها .

ومما هو جدير بالذكر قيام وزارة التعليم العالى بناء على توصيات الوزارة بانشاء دبلوم تطبيقى للمكتبات المدرسية بكليات التربية

النوعية التى استحدثت خلال العامين الاخيرين لتوفير المعلمين فى التخصصات التى تعانى المدارس عجزا فيها • ولقد بدأ تدريس هذا الدبلوم بكلية التربية النوعية بالعباسية خلال العام الحالى ، وينتظر أن يتوسع فى انشائه بكليات التربية النوعية الاخرى التى أقيمت فى عدد من محافظات الجمهورية • ولقد تم تحديد مدة الدراسة بالدبلوم بسنة جامعية واحدة ، ويقبل فيها خريجو كليات الآداب ، وأعدت مناهجه لجنة من أساتذة قسم المكتبات والوثائق بكلية الآداب جامعة القاهرة ، وخبير من منظمة اليونسكو العالمية ، فضلا عن مدير عام المكتبات بالوزارة •

سادسا : برامج تدريب اخصائيى المكتبات المدرسية :

يهدف تدريب اخصائيى المكتبات المدرسية من غير المتخصصين فى المكتبات الى اكسابهم مهارات العمل المكتبى والتربوى ، وتنمية قدراتهم الوظيفية التى تمكنهم من العمل فى مجال المكتبات بعامة ، والمكتبات المدرسية بخاصة ، فضلا عن تنمية اتجاهاتهم نحو المكتبات وتعريفهم بطبيعة ومجالات العمل فيها • ولهذا فان هذا التدريب يعد تدريبا تحويليا ، حيث أن الهدف الاساسى منه تحويل أهتمامات المدارسين عن تخصصاتهم الاصلية الى العمل بحقل المكتبات •

ولما كان تعيين الاخصائيين الجدد يتم عن طريق القوى العاملة ، ويتسلمون فور تعيينهم ، فان برامج تدريبهم تندرج تحت مجال التدريب أثناء الخدمة ، الذى يشتمل على نوعين من البرامج ، هما :

١ — برامج تدريب المعينين الجدد ، ويهدف الى تعريفهم بمجالات الوظيفة ، وطبيعتها ومتطلباتها ، بالاضافة الى المبادىء الاساسية للمهنة •

٢ — برامج تجديدية للأفراد القدامى : وتهدف الى تنمية ما اكتسبوه من قدرات ، وتعريفهم بالاتجاهات الجديدة والاساليب الجديدة فى مجال العمل •

وتشتمل البرامج التدريبية لاخصائيى المكتبات على الوسائل المتبعة فى البرامج التدريبية عادة ، مثل المحاضرات النظرية ، وحلقات

المناقشة ، والتدريب العملى الذى يتم التركيز عليه فى عمليات الاعداد البيليوجرافى للمواد .

ومن الوسائل المتبعة أيضا ، والتى يحرص توجيه المكتبات بالمديريات والادارات التعليمية عليها ، الحاق الاخصائيين الجدد بالعمل مع اخصائيين قدامى لمدة أسبوعين أو شهر على الاكثر للتدريب الميدانى .

ويتم تنفيذ هذه البرامج على المستويين المحلى والمركز . وغالبا ما تخصص البرامج المحلية للاخصائيين الجدد ، حيث أن تعليمات الوزارة تقتضى بأن تتم محليا ، اذ أن التعيين يتم محليا عن طريق المحافظات ومديريات التربية والتعليم بها ، طبقا لقانون الحكم المحلى . وهذه البرامج غالبا ما تكون قاصرة عن تحقيق أهدافها فى اكساب الدارسين المهارات اللازمة ، نظرا لعدم توافر الكفاءات المكتبية التى تستطيع أن تسهم بنجاح فى عملية التدريب .

أما بالنسبة للبرامج المركزية فيتم تنفيذها فى ستة مراكز رئيسية للتدريب تبعا للتوزيع الجغرافى ، وتنفيذ نفس البرامج فى كل مركز تدريب على حده . الا أن مركز التدريب الرئيسى بالقاهرة ، يتميز عن بقية المراكز الاخرى بقدرته على الاستعانة بأساتذة قسم المكتبات وبالقيادات التعليمية والمكتبية بالوزارة . أما المراكز الاخرى فانه نظرا لعدم وجود متخصصين فى المكتبات على المستوى الاكاديمى كأعضاء هيئة التدريس بقسم المكتبات بجامعة القاهرة ، فى الجامعات الاقليمية، فان البرامج التى تنفذ على المستوى المركزى فى مراكز التدريب خارج القاهرة ، لا تحقق أهدافها وتحتاج الى اعادة تقويمها للوصول الى الحل الامثل لتنفيذ البرامج فى المستقبل .

ويمكننا القول كذلك بأن البرامج التدريبية المحددة المدة باسبوع أو عشرة أيام لا تؤتى ثمارها فى اكساب المتدرب المهارات الكثيرة المتشعبة اللازمة للعمل فى ميدان المكتبات المدرسية .

نخرج من هذا بأن برامج تدريب اخصائيى المكتبات المدرسية ، سواء على المستوى المحلى أم المركزى لا تحقق الاهداف المحددة لها على وجه مرض ، ومن ثم يجب مدارسة الوضع من كافة نواحيه للوصول الى قواعد واجراءات ثابتة تراعى عند تخطيط البرامج التدريبية بحيث تضمن لها الوفاء بأهدافها ، وتكوين قوى عاملة للمكتبات ، وكوادر فنية مؤهلة للعمل بها تتوافر بها القدرات والمهارات اللازمة •

هذا ويمكن ذكر الملاحظات التالية على برامج التدريب الحالية :

١ ـ عجز البرامج التدريبية عن احداث التغييرات المطلوبة فى اتجاهات الاخصائيين ومهاراتهم ، ويرجع ذلك الى قصر مدة التدريب •

٢ ـ عدم التركيز فى البرامج على الجوانب العملية والتدريب عليها •

٣ ـ عدم الاقتناع بأهمية التدريب ومن ثم عدم الاقبال عليه والاستفادة منه ، وتحوله بالتالى الى عملية روتينية •

٤ ـ عدم وجود القيادات المكتبية القادرة على القيام بأعباء التدريب خاصة على المستوى المحلى •

٥ ـ عدم متابعة الدارسين وتقويمهم ميدانيا بعد الانتهاء من التدريب وممارستهم العمل الفعلى •

سابعا : اخصائيو المكتبات بالمدارس الابتدائية :

يختلف وضع اخصائيى المكتبات بالمدارس الابتدائية عن وضعه فى المدارس التى تعلو الحلقة الابتدائية ، ولا يرجع هذا الاختلاف الى طبيعة الخدمة المكتبية ذاتها ، وانما يرجع الى اختلاف مؤهلات العاملين بالمدارس الابتدائية عنها فى المراحل التعليمية الاخرى • فقد استقر الوضع منذ تعميم التعليم الابتدائى والنص على كونه تعليما الزاميا على أن يكون معلم المرحلة الابتدائية من خريجى دور المعلمين والمعلمات التى تقبل الحاصلين على الشهادة الاعدادية ، ويمنحون دبلوم المعلمين بعد دراسة خمس سنوات •

وبعد صدور قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨ تم توحيد المرحلتين الابتدائية والاعدادية فى مرحلة واحدة أطلق عليها مرحلة « التعليم الاساسى » مدتها ثمانى سنوات تشتمل على حلقتين (الحلقة الابتدائية) ومدتها خمس سنوات ، (والحلقة الاعدادية) ومدتها ثلاث سنوات ٠ ونص القانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ على أن التعليم الاساسى « حق لجميع الاطفال المصريين الذين يبلغون سن السادسة من عمرهم ، تلتزم الدولة بتوفيره لهم » ٠

وترتب على الاخذ بنظام التعليم الاساسى ، أن اتجهت الوزارة الى توحيد مصادر اعداد المعلم وقصرها على كليات التربية دون غيرها ، على ان يتم فى الوقت نفسه تأهيل معلمى الحلقة الاولى من التعليم الاساسى من خريجى دور المعلمين والمعلمات ، الى المستوى الجامعى ، وذلك اعتبارا من العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ ٠ وتبع ذلك الغاء دور المعلمين والمعلمات وايقاف قبول الطلاب بالصف الاول بها ابتداء من العام الدراسى ٨٩/٨٨ ٠

وهكذا يتم تدريجيا رفع مؤهلات المعلمين بالمدارس الابتدائية الى مستوى خريجى الجامعة ، وهذا ما لم يتم بالنسبة لاخصائيى المكتبات٠ اذ على الرغم من أن القرار الوزارى رقم (٥٠) لسنة ١٩٨٠ قد نص على وجود (أمين مكتبة ابتدائى) الا أن هذه الوظيفة ظلت شاغرة فى جميع المدارس الابتدائية ٠ ولا يوجد اخصائى مكتبات متفرغ بها ، انما يستعان ببعض مدرسى المرحلة فى الاشراف على النشاط المكتبى الى جانب عملهم نظير تخفيض جداولهم ست حصص أسبوعيا ، أو منحهم مكافآت حصص زائدة ٠ كما أسندت بعض المديريات والادارات التعليمية ، التى بها فائض من حملة المؤهلات الفنية المتوسطة (تجارى ـ زراعى ـ صناعى) الاشراف على المكتبة الى عدد منهم بعد تنظيم دورات تدريبية قصيرة لهم ٠

ولما كانت مكتبات المدارس الابتدائية ، من الاهمية بمكان فى

غرس عادة القراءة والاطلاع لدى الاطفال ، فضلا عن أنها أول مكتبات يقابلها الاطفال فى حياتهم ، وسوف تتأثر نظرتهم وانطباعهم عن المكتبات طوال حياتهم ، بما يكتسبونه من عادات مكتبية ومهارات وميول قرائية فى مكتبات المدارس الابتدائية ، فان اسناد العمل بها الى أفراد غير مؤهلين تأهيلا مناسبا للعمل المكتبى مع الاطفال سوف يؤدى الى سلبيات كثيرة تعوق تحقيق الاهداف المنشودة من مكتبات المدارس الابتدائية، ويقتضى الامر النص على تعيين اخصائيى مكتبات بالمدارس الابتدائية من حملة المؤهلات العالية ، كما هو متبع بالنسبة للمدارس التى تعلو الحلقة الابتدائية . اذ كيف يتم رفع مستوى المعلم ، ويترك اخصائى المكتبات ، بينما مسئوليات وظيفته لا تقل عن مسئوليات المعلم ان لم تزد . وعلى هذا الاساس يتم توحيد مستويات اخصائيى المكتبات بجميع المراحل .

ثامنا : سلبيات تعيين اخصائيى مكتبات من غير المتخصصين :

على الرغم من نجاح بعض غير المتخصصين فى العمل بالمكتبات المدرسية ، الا أن الامر لا يخلو من بعض السلبيات التى تؤثر فى مسار الخدمة المكتبية المدرسية حاليا ومستقبليا ، ويمكن ايجاز هذه السلبيات فيما يلى :

١ - عدم ايمان غالبية المعينين عن طريق القوى العاملة بالخدمة المكتبية المدرسية ، ومحاولتهم المستمرة التسرب منها الى مجالات التدريس .

٢ - قصور برامج التدريب ، المحلية والمركزية ، عن اكساب غير المتخصصين القدرات والكفاءات والمهارات التى تمكنهم من أداء العمل بمستوى كفاءة مناسب .

٣ - وصول عدد منهم ، طبقا لاقدمياتهم الوظيفية ، الى وظائف التوجيه والاشراف الفنى ، التى تتطلب توجيه وتقييم اخصائيى المكتبات بهدف تحسين أدائهم ورفع مستوى الخدمة المكتبية ، فى الوقت الذى

لا تتوافر لهم الخبرات والمعلومات التى تمكنهم من التوجيه والاشراف الصحيح • ومن الطبيعى أن يؤدى هذا الى تدهور مستوى العاملين بالمكتبات المدرسية من الناحيتن الفنية والتربوية •

التوصيات :

بعد دراسة اعداد اخصائى المكتبات فى مصر ، وما يتعلق به من مشكلات ، فيقترح تنفيذ التوصيات التالية التى يمكن أن تسهم فى اعداده بمستوى مناسب يمكنه من القيام بأعباء وظيفته بما يحقق الاستفادة الكاملة من الامكانات المتوافرة بالمكتبات المدرسية فى خدمة العملية التعليمية ، خاصة فى هذا الوقت ، الذى تنفذ فيه خطط وبرامج استراتيجية تطوير التعليم •

١ – توحيد مصادر اعداد أخصائيى المكتبات المدرسية ، أسوة بما يتبع فى اعداد المعلمين وذلك وفق معايير تحدد الحد الادنى من القدرات والمهارات الواجب توافرها فيهم • على أن تتولى أقسام المكتبات بكليات الآداب وكليات التربية ، وكليات التربية النوعية التنسيق والتكامل فيما بينها للوصول الى مستوى الكفاءة المطلوبة •

٢ – تعيين اخصائيين متفرغين من حملة المؤهلات العايا بمكتبات المدارس الابتدائية وعدم التفرقة بينهم وبين زملائهم الذين يعملون بمكتبات المراحل التعليمية التى تعلوها •

٣ – عدم تعيين اخصائيى مكتبات مدرسية من غير المتخصصين عن طريق القوى العاملة ، والاخذ بنظام الاعلان والمسابقة لاختيار أفضل العناصر للعمل بالمكتبات المدرسية ، على ان يتم تأهيلهم مكتبيا وتربويا بأقسام وشعب المكتبات القائمة •

٤ – تخطيط وتنفيذ عدد من البرامج التدريبية التجديدية المتقدمة لاخصائيى المكتبات القدامى ، وربط نجاحهم فيها بفرص ترقياتهم الى وظائف التوجيه •

٥ - وضع حوافز أدبية ومادية لاخصائيى المكتبات المدرسية تضمن عدم تسربهم من العمل بالمكتبات ، وتشجعهم على البذل والعطاء .

٦ - اعداد دليل شامل للعمل بالمكتبة المدرسية يتضمن جميع الجوانب الفنية والتربوية والاجراءات الادارية والمالية التى تتبع . ومجالات الانشطة والخدمات التعليمية والتربوية التى تقدمها ، لارشاد اخصائيى المكتبات فى عملهم .

٧ - توفير الفرص التى تحقق التقدم العلمى لاخصائيى المكتبات، وذلك باتاحة الدراسات العليا لمن يرغب منهم ، وبخاصة الحاصلون على دبلومات عليها فى المكتبات .

٨ - الحاق الاخصائيين الجدد بمكتبات مدرسية كبيرة لاكتساب الخبرات فى مجال العمل بالمكتبات المدرسية قبل تسلمهم عملهم فى مدارسهم .

٩ - تخصيص عدد من المنح الدراسية بالدول المتقدمة فى مجال المكتبات لايفاد بعض العاملين فى المكتبات المدرسية للتعرف على الاتجاهات الجديدة فى مجال الخدمات المكتبية المدرسية .

١٠ - دراسةاقامة ندوة خاصة باعداد اخصائيى المكتباتالمدرسية تشارك فيها أقسام وشعب المكتبات القائمة بكليات الآداب والتربية والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية . على أن تتولى الادارة العامة للمكتبات بوزارة التربية والتعليم تنظيمها .

والله الموفق ،،،

حسن محمد عبد الشافى

مدير عام المكتبات بوزارة التربية والتعليم

أثر بعض المتغيرات التجريبية على التحصيل الدراسى

بعض المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. عبد العزيز محمد عبد العزيز

يواجه كثير من الطلاب صعوبات فى تكوين (استيعاب) مفهوم الكسر ، وفى تعلم أجراء العمليات الأربع على الاعداد (١٩) ، (١٦) ، (٢٧) ، (٣٠) ، (٥) ، (٣٣) .

كما يشير العديد من الدراسات الى تدنى تحصيل الطلاب فى تعلم الكسور . فقد أظهر البرنامج القومى لتقييم التقدم التربوى (NAEP) الى نقص واضح فى فهم الكسور للتلاميذ الذين يتراوح أعمارهم ما بين ٩ سنوات ، ١٩ سنة ، وان أداء الطلاب منخفض على العمليات التى تتضمن اعدادا كسرية ، ويبدو ان الطلاب يجرون العمليات الحسابية بدون فهم (٢١) ، كما لوحظ هذا التدنى فى المؤتمر الاول والثانى وحاليا الرابع للتقسيم التربوى (١٠) ، (١١)، (١٤) ، (٢٥) .

وهناك اتفاق فى أن تحصيل الطلاب فى الرياضيات يتأثر بالدافعية والعرض المناسب للأنشطة التعليمية التى تثير الدافعية لدى الطلاب ولسوء الحظ فان كثيرا من المدارس فشلت فى امداد المتعلم بالخبرات التعليمية التى تحفزه على تعلم الرياضيات وبالتالى فان المتعلم يجد نفسه غير قادر فى استيعاب الرياضيات المطلوبة . وهنا تبدو الحاجة الى بيئة حوله تثير أهتمامه نحو تعلم الرياضيات وتمنحه العديد من الخبرات العديدة والبديلة ، وخاصة تلك التى تتضمن الاحساس البصرى والاحساس السمعى ، كذلك الاحساس باللمس ، والاحساس الحركى اللذين ينبغى أن يكون لهما دور أساسى فى عمليات التعلم والتى تؤدى بالتالى الى زيادة النمو المعرفى بالاضافة الى اثارة الاهتمام التعليمى لدى الطلاب . وهذه الاحساسات المستخدمة فى عملية التعلم ذات أهمية خاصة للطفل صاحب الأداء الضعيف فى التعامل مع الرموز والمجردات ، « فوجود التعلم الخبرى المحسوس

يساعد فى اعطاء معنى ومدلول للتمثيل الرمزى للمفاهيم الرياضية حيث يمر تعلم المفاهيم بالمرحلة التالية : محسوسات ــ نصف محسوسات ـ مجردات » (٤) ، ولقد وصل برونر كنتيجة لنظريته الى القــول بــان المعــرفة عمليــة وليست نتيجــة « ويقصد أننا يجب أن نحس بمعنى ومضمون المعلومات التى نتعلمها عن طريق المواد والأدوات المحسوسة بدلا من حفظها ، هذا الى جانب أن تجربة تعلم الموضــوعات هى التى تجعل منها ذات معنى و قيمة » (١) •

ولكن بالرغم من أهمية استعمال المواد والأدوات المحسوسة والتى تعتمــد فى طبيعتهــا على ما يسمى بنمــاذج تعــدد الحــواس Multisensory Models أو ما يسمى الوسائل بالمعــالجة اليدوية Manipulative Materials في تدريس المفاهيم الرياضية فى المرحلة الابتدائية الا أنها غالبا ما تستبعد من عمليات التعليم والتعلم ، وحينما تستخدم فى الفصل فان المدرس يكون المستخدم الرئيسى لها أكثر من الطفل ويكتفى الطفل بدور المشاهد أكثر من المشارك •

وترجع الفكرة الى اســتخدام نمــاذج محســوسة فى تدريس الرياضيات الى كل من Dewey and Mclennan عندما تحــدثا عن الحاجة الى التوازن بين استخدام المواد المحسوسة والمفاهيم المجردة، وان هذا التوازن ضرورى ليتعلم فعال (١٢) • وربما يتعلم الاطفــال بالتقدم من المحسوس الى المجرد ، ومن المعلوم الى المجهول ، وخــلال عملية التعلم فانهم يستخدمون العديد من الأســاليب التى تعتمــد على خلفياتهم ، وبيئتهم ، وقدراتهم (٣١) •

وبينما تشير بعض الدراسات (٣٢) الى ان الطريقة التقليدية التى تعتمد على التدريس من خلال الكتاب المدرسى والمحاضرة قد افرزت العديد من الطلاب الذين واجهوا مؤخرا صعوبات كبيرة فى الاستدلال الحسابى والتطبيق على بعض المفاهيم الرياضية البسيطة ، فانه فى المقابل تظهر الحاجة الى مدخل تدريبى أكثر أثارة وواقعية للمتعلم • ويتضح ذلك فى النماذج المتعددة الحواس التى تساعد الطلاب على اكتساب فهم أفضل .

كما أنها تميل الى زيادة أهتمام الطلاب وتحثهم على تطوير اتجاهات طيبة نحو الرياضيات ، علاوة على ذلك فانها توفر العديد من الخبرات للموقف التعليمى • فكون هذه النماذج محسوسه وبصريه ، فانها تشد الانتباه الذى يسبق الاهتمام وبالتالى تتحسن الدافعيسة مع استخدام النماذج متعددة الحواس (٢٤) •

وتمثل الجهود واسعة الانتشار لتدريس الرياضيات بأستخدام مدخل الأنشطة محاولة لتوفير الخبرة للأطفال كأفراد وذلك لتشجيع حب الاستطلاع ، اعطاء معنى للمفاهيم الرياضية ، بناء الحدسية (البصيره) التى تجعل التجربة ممكنة ، جعل التطبيقات معقولة ولنمو أهتمام طبيعى لدى الأطفال (٦) ، (١٨) ويجادل كثير من المربين فى مجال تدريس الرياضيات وعلم النفس حول استخدام نماذج المعالجة اليدوية • فعلى سبيل المثال ، يؤكد بستالوتزى على ضرورة أن يتعلم الاطفال بواسطة اللمس والاحساس كلما أمكن ذلك ، ويعتقد أيضا بستالونزى الطبيعة ينبغى تنظيمها لصالح الطفل بحيث يمكنه الاستفادة من انطباعاته الحسية (٣٥) ، (٢٨) • ويذكر Gagnė أن تعلم أى مفهوم يتطلب أستخدام عديد من الأمثلة المحسوسة ، وحيث أن الرياضيات ذات طبيعة هرمية فانه من الأنسب أن يتعلم الطفل المفهوم بالمشاهدة المباشرة ومعالجة الادوات حسيا وحركيا ••• قبل أن يقدم له المفهوم مجردا (١٠) •

ويؤكد Reisman على أهمية الخبرات الحركية للطفل عند تعلم مفاهيم رياضية أساسية ، فمثلا لايمكن لشخص أن يكون لديه فكرة عن « الشاكوش » بدون أستخدام الشاكوش ، فيحتاج الطفل لمعالجة محسوسة على مجموعات من عناصر لتجربة خاصية العدد لمجموعة • ويذكر Dienes أنه عند استخدام عناصر مجسمه فان هناك فرصة أكبر على فهم أفضل للمفهوم ، علاوة على ذلك يعتقد دينز أن دائرة التعلم ينبغى أن تحوى عددا أكبر من المعينات الفيزيقية للأفكار الرياضية المطلوب نجاحها (١٣) •

ويعتقد Heidbreder من مؤيدى استخدام النماذج المحسوسة فى اكتساب (تحصيل) المفهوم • وللتأكيد على اعتقاده هذا أشار الى ان مفهوم « الدائرة » يأتى مؤخرا بعد مفهوم « طبق » لان الدائرة وراء مرحلة المعالجة الحسية بالرغم من امكانية ادراكها كطبق • ولكن الطبق يمكن معالجته بالأيدى ، ويمكن احساسه ، ورؤيته ، ووزنه ، لكن الدائرة المرسومة على السبورة لا يمكن معالجتها ، بالرغم من أن شكلها يمكن رسمه فى الهواء ، لكن هذا لا يلغى ميزة القسرة على استخدام المواد المحسوسة والتى يمكن معالجتها من حيث زاوية أكتساب المفهوم (١٧) •

ولقد وجهت Montessori كثيرا من أعمالها نحو مجال الاحساس ، وذكرت أنه لاشىء يأتى الى العقل الا اذا مر على الشعور أولا (٢٣) • وذكر باحثون آخرون أن المعرفة لا يمكن اكتسابها مباشرة من السبورة أو الكتاب المدرسى أو فيلم أو من خلال الحفظ ولكن المعرفة تنشأ من خلال نشاط الطفل وتفاعله مع بيئته (٢٢) •

وباختصار ، ربما يتوقع شخص ان الطلاب الذين تعلمو من خلال أستخدام نماذج متعددة الحواس لديهم معرفة أكثر تقدما للمفاهيم الرياضية ومع ذلك فان هذا الفرض يتطلب بحثا •

مشكلة البحث : ـ

يحاول البحث الحالى معرفة أثر استخدام مدخل النماذج المتعددة الحواس على تحصيل (استيعاب) الطلاب لمفهوم الكسر •

وذلك بالاجابة على التساؤلات التالية : ـ

ج ـ هل هناك فروق ذات دلالة أحصائية فى التحصيل بين طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا مدخل النماذج المتعددة الحواس وطلاب المجموعة الضابطة الذين أستخدموا الطريقة العادية ؟ •

٢ ـ ما أثر استخدام مدخل النماذج المتعددة الحواس على تحصيل طلاب الصف الثانى والثالث والرابع لمفهوم الكسر ؟ •

٣ ـ هل هناك فروق ذات دلالة احصائية فى التحصيل بين البنين والبنـــات ٠

٤ ـ ما أثر التفاعلات بين المتغيرات الثلاثة (الطريقة ، الصنف ، الجنس) فى التحصيل ؟ ٠

هـدف الدراسـة : ـ

معرفة أثر استخدام مدخل النماذج المتعددة الحواس على استيعاب الطـلاب لمفهوم الكسر ٠

مصطلحات الدراسة : ـ

١ ـ مدخل النماذج المتعددة الحواس : ـ

يشير الى نماذج فيزيائية يمكن للتلميذ رؤيتها ، وحسها ولمسـها والتعامل معها ٠ مع التأكيد على استعمال الطفل لهذه النمـاذج ٠ ومن أمثلة هذه النماذج :

ـ قطع كويزنير : وهى قضـبان ، أو مسـاطر صغيرة ملـونة ومساحة قاعدة كل واحدة منها اسم٢ ٠

ـ شراع الكسور ٠

ـ المكعبات المتداخلة ٠ Inter locking 1 cm. cubes

ـ مجموعة القطع المنطقية (Attribute blocks)

٢ ـ تكوين المفاهيم : ـ

وهو عبارة عن « عملية تعلم المفاهيم » ، وتتضمن تجريد صـفة أو خاصـية لشيء وحـادث ، ثم تعميمهـا على بقيـة الاشـياء أو الاحـداث » (٢) ٠

حـدود الدراسـة : ـ

١ ـ تقتصر عينـة البحث على مدرسـة واحـدة من المدارس الابتدائية ٠

٢ - تقتصر المفاهيم الرياضية فى هذه الدراسة على مفهوم الكسر .

الدراسات السابقة : -

أولا : دراسات أهتمت باستخدام المواد المحسوسة فى مجال الرياضيات : -

ففى دراسة قام بها Wilkinson (١٩٧٠) ، تهدف الى تحديد فعالية الطريقة العملية فى تدريس الهندسة فى مقابل الطريقة العادية ، لم تظهر نتائجها فروق فى التحصيل ولا فى الاتجاه بين المجموعة التجريبية سواء التى أستخدمت الورق والمواد اليدوية لمعالجة الموضوعات أو تلك التى درست بواسطة اشرطة التسجيلات وأجهزة التسجيل والمجموعة الضابطة التى درست باستخدام الكتاب المدرسى والالقاء من جانب المدرس .

وقام Prigge (١٩٧٧) بدراسة هدفت الى تحديد أى المواقف التعليمية أكثر فعالية فى تدريس الهندسة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى . أظهرت النتائج أن استخدام الوسائل التعليمية ذات المعالجة اليدوية فى تعلم المفاهيم الهندسية له أثر فعال فى تعلم تلك المفاهيم . كما أظهرت أن الطلاب الذين استخدموا نماذج فيزيائية ذات (ثلاثة أبعاد) أفضل من المجموعة التى استخدمت المدخل التقليدى مع كتاب مبرمج أو تلك التى درست الوحدات المبرمجة مع وسائل ذات معالجة يدوية (ذات بعدين) .

وقام يحيى هندام (١٩٧٣) بدراسة بعض المفاهيم والمبادىء الخاصة بالرياضيات الحديثة مثل مفهوم المجموعة ومفهوم التناظر باستخدام وسيلة تعليمية قام بتصميمها . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الاطفال فى الاختبار التشخيص بعد أستخدام الوسيلة والإختبار العلاجى بعد أعادة استخدام الوسيلة لصالح درجات الاختبار العلاجى . وهذا معناه فاعلية الوسيلة

في مساعدة التلاميذ على علاج بعض أخطائهم في تعلم مفاهيم الرياضيات الحديثة (٤) ·

وفي دراسة Lettieri (١٩٨٠) الذي يهدف فيها الى معرفة فعالية المعالجة اليدوية للوسائل التعليمية في تسهيل نمو مفهوم العدد لتلاميذ الصفين الاول والثاني كشفت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي أستخدمت الوسائل التعليمية على المعالجة اليدوية لها في مقابل المجموعة الضابطة التي لم تستخدم الوسائل التعليمية ·

ثانيا : دراسات اهتمت باستخدام المواد المحسوسة في مجال الكسور : -

قام Bledsoe (١٩٧٤) بدراسة لمعرفة تأثير أنشطة يدوية على التحصيل والاحتفاظ في الحساب لدى طلاب الصف السابع مستخدمين رزم تعليمية على الكسور الاعتيادية والعشرية مستخدمين مواد محسوسه يدوية · أشارت النتائج الى تحصيل أفضل في الاختبار البعدي والاحتفاظ عن الطلاب الذين استخدموا رزم تعليمية تستخدم فقط تمارين الورق والقلم ·

وأستخدم Bisio في دراسته (١٩٧١) على عينة من طلاب الصف التاسع من مستويين اجتماعيين مختلفيين · ثم المقارنة بينهما على تجربة تشمل ٣٣ درسا في جمع وطرح الكسور الاعتيادية التي لها مقامات متشابهة · أشارت النتائج الى عدم وجود فروق بين أفراد المجموعتين الذين أستخدموا مواد محسوسة يدوية (لوحة وبزيه ، حقائب الكسور) أو الذين يلاحظون معالجة المدرس لهذه المواد حصلوا مثل الذين لم يستخدموا وسائل محسوسه ·

وقام Brown (١٩٧٣) بدراسة أربع مداخل تدريسية على الكسور المتكافئة لتلاميذ الصف الرابع · درسوا لمدة ٨ أيام ، مستخدمين مواد معالجة يدوية و/ أو فيلم مع كتاب مدرسي حصلوا أعلى من الذين استخدموا الكتاب المدرسي فقط ·

وفى مراجعة للعديد من الابحاث أشار Suydam and Higgins (١٩٧٦) الى أن استخدام الموادالمعالجةاليدوية تفيد كثيرا وتؤثر فى تكوين المفاهيم لدى الطالب • كذلك أكدا الحاجة الى مزيد من الابحاث حيث أشارا الى أثر استخدام المواد المعالجة اليدوية على تحصيل الطلاب فى الرياضيات ، والجدول التالى يعرض ملخصا لذلك •

جـــدول (١)

ملخص للدراسات المرتبطة بالصف الدراسى وتتعـامل مع

أثر المواد المعالجة اليدوية على تحصيل الطلاب

المستوى الصفى	عددالدراسات التى تفضل المواد المعالجة اليدوية	عددالدراسات التى لا تفضل مواد معالجة يدوية	عددالدرسات التى تبين عدم وجود فرق دال
١ ، ٢	٧	٢	٣
٣ ، ٤	٩	١	٣
٥ ، ٦	٦	٠	٣
٧ ، ٨	٢	١	٣
	٢٤	١٢	٤٠

ويدرك القارىء من الجدول السابق أن ٦٠٪ من الدراســـات التى تم فحصها تؤيد أســـتخدام مواد معالجة يدوية بينما ١٠٪ فقط أبدوا الاستعمال أو التعامل الرمزى •

مما سبق من الدراسات بالاضافة الى ما عرفه Suydam and Higgins تظهـــر الحـــاجة الى مـــزيد من الدراســـات فى هـــذا المجـــــال بالاضافة الى الحـــاجة للتأكيـــد على بعض النواحى التى لم تذكـــرها الدراسات عن المقصود بالمواد المعالجة اليدوية وكذلك عن طبيعة مشاركة الطفل فى العملية التعليمية وهل هو المستخدم الرئيسى لتلك المواد أم يقتصر دوره على المشاهدة فقط •

اجراءات الدراسة : —

١ — اختبار التحصيل : —

قام الباحث بتصميم اختبار تحصيلى يهدف الى قياس استيعاب الطلاب لمفهوم الكسر وذلك من خلال ترجمة الأهداف التى يعبر عنها مفهوم أستيعاب الكسر لدى الطلاب وهى : —

(أ) أن يذكر الطالب أجزاء من نطاق ٠
(ب) أن يحدد الطالب أجزاء من مجموعة تمثل كسر معطى ٠
(جـ) أن يحدد الطالب الكسر الاكبر والكسر الاصغر ٠
(د) أن يحدد الطالب الكسر المكافىء لمنطقة مظلل معطاه ٠

ولقد تم ترجمة الاهداف السابقة الى بنود اختيارية تم تجريبها على عينة من التلاميذ غير مشتركة فى الدراسة ٠ وتم تحليل بنود الاختبار وحساب معامل تمييز كل بند معامل السهولة وتم استبعاد البنود التى يقل معامل سهولتها عن ٣ر٠ ويزيد عن ٩ر٠ وتكون الاختبار فى صورته النهائية من ١٨ بندا ممثلة للأهداف السابقة ، منها سبعة بنود فى صورة اختيار من متعدد ، ١١ بندا فى صورة اختبار تكملة ٠ وأعطيت درجة واحدة لكل أجابة صحيحة عن كل بند من بنود الاختيار ٠ ولقد تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على لجنة من المحكمين فى المجال ٠ وحسب معامل الثبات بأستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (٢١) حيث بلغ ٧٣ر٠ ٠

تم استخدام وحدة الكسور (الدروس من ٨٥ — ٨٩) وذلك من كتاب الرياضيات للصف الثالث الابتدائى بالمملكة العربية السعودية وذلك لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة ٠

٢ — عينة الدراسة : —

اختيرت عينة الدراسة من بين تلاميذ مدرسة منارة القاهرة الاسلامية الخاصة بأدارة مصر الجديدة التعليمية وذلك وفق اعتبارات تتعلق بامكانية التطبيق ٠ وتم اختيار فصول التجربة (٦ فصول)

عشوائيا داخل المدرسة • وقام ٦ معلمين بالتدريس للفصول الست بحيث قام كل معلم بالتدريس لفصل واحد • ولقد تساوى المعلمون في عدد سنوات الخبرة التدريسية والمؤهل الدراسى •

ويوضح الجدول التالى عدد أفراد العينة من التلاميذ •

جدول (٢)

مجموعة / صف	تجريبية		ضابطة	
	بنين	بنات	بنين	بنات
الثاني	١٢	١٣	١٣	١٢
الثالث	١١	١٤	١٦	٩
الرابع	١٦	٩	١٢	١٣
مجموع	٣٩	٣٦	٤١	٣٤

٣ - خطوات البحث :-

اجريت هذه الدراسة طبقا للخطوات التالية :-

(أ) بعد اختيار عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة ، تم الاجتماع بالمعلمين الذين يدرسون للمجموعتين التجريبية والضابطة ، وتم توضيح الهدف من الدراسة وذلك بالتأكيد على الاهداف الاربعة الخاصة بتكوين مفهوم الكسر • وأعطى كل معلم التعليمات تبعا للطريقة التى سوف يقوم بالتدريس بها ، كذلك أعطى المعلمون الذين يقومون بالتدريس للمجموعة التجريبية تدريبا خاصا على إستخدام قضبان كوزنير أو شرائح الكسور • أما المجموعة الضابطة فقد تم تزويد معلميها بالمواد الخاصة بها بالاضافة الى الكتاب المدرسى • وهذه الادوات تقتصر على التدريبات الورقية أو صور ولا تتضمن أى مواد يمكن معالجتها يدويا • ثم التأكيد على مدرسى المجموعة التجريبية بأن الطلاب هم محور التعامل مع الاشياء المحسوسة •

(ب) طبق اختبار التحصيل على التلاميذ قبل بدء التجربة •

(ج) بدء التجربة فى اليوم التالى ، وقد قام الباحث بالاطلاع على سير العمل فى الصفوف التجريبية وذلك من خلال زيارات عشوائية للصفوف للتأكد من تنفيذ المعلمين للتعليمات الخاصة بالتجربة • ولقد استمرت التجربة لمدة ٦ أيام بمعدل حصة واحدة يوميا •

(د) فور انتهاء التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلى مرة أخرى على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة •

٤ - **فروض الدراسة :** -

يختبر البحث الحالى الفروض التالية : -

(أ) يوجد فرق دال أحصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ فى التحصيل بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبة وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية •

(ب) يوجد فرق دال أحصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ فى التحصيل بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثانى والثالث والرابع لصالح الصفوف المتقدمة •

(ج) لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ فى التحصيل بين البنين والبنات •

(د) لا يوجد فرق دال أحصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ في التحصيل يرجع الى التفاعل بين الطريقة والصف الدراسى •

(هـ) لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ فى التحصيل يرجع الى التفاعل بين الطريقة والجنس •

(و) لا يوجد دال أحصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ فى التحصيل يرجع الى التفاعل بين الصف والجنس •

(ز) لا يوجد فرق دال أحصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ فى التحصيل يرجع الى التفاعل بين الطريقة والصف والجنس •

٥ - **المعالجة الاحصائية :** -

تم معالجة البيانات أحصائيا بطريقة وصفية وذلك بحساب

الموسطات والانحرافات المعيارية لافرار العينة على الاختبار التحصيلي ٠
كذلك بأستخدام أساليب الاحصاء الاستدلالي وذلك بأستخدام تحليل التباين المصاحب ((ANCOVA)) وذلك ليضمن أن الفروق بين مجموعات الدراسة في درجات القياس القبلي والبعدي للتحصيل ناتجة بالفعل عن المتغيرات المستقلة وليست لأى متغير آخر ٠ ويوضح جدول رقم (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لافراد العينة ٠

جـــدول (٣)

الصف	المجموعة التجريبيـــة		المجموعة الضابطــــة	
	بنــين	بنـــات	بنــين	بنـــات
الثاني	قبلي بعدي ن = ١٢ م = ٣ر٤٤ ١١ ع = ١ر٩٤ ٣ر٨٨	قبلي بعدي ن = ١٣ م = ٢ر٩٨ ١٠ر٩٧ ع = ر٨١ ٢ر٢١	قبلي بعدي ن = ١٣ م = ١ر٧٤ ٦ر٢٤ ع = ١ر١٢ ٢ر٥٢	قبلي بعدي ن = ١٢ م = ٢ر١٢ ٨ ع = ١ر١٠ ٢ر٣٦
الثالث	ن = ١١ م = ٣ر٦٤ ١١ر٨ ع = ٣ر١٤ ٣ر	ن = ١٤ م = ٤ر٠٨ ١١ر٣٤ ع = ٢ر٩٧ ٢ر٣٤	ن = ١٦ م = ٤ر٣٥ ١٠ر١٢ ع = ٢ر٢٣ ١ر٤٥	ن = ٩ م = ٢ر٨٧ ١٠ر١٢ ع = ١ر٥١ ١ر٦٣
الرابع	ن = ١٦ م = ٧ر٧٢ ١٤ر١٢ ع = ٥ر٤٣ ٣ر٥٨	ن = ٩ م = ٧ر٧٦ ١٤ر٦٨ ع = ٣ر٢٣ ٢ر٨٧	ن = ١٢ م = ٤ر٣٩ ٩ر٨٦ ع = ٣ر٥٣ ٣ر٠٩	ن = ٣٢ م = ٤ر٨٧ ١٠ر٤٠ ع = ٣ر٧٦ ٢ر٤٦

ويتضح من جدول (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية ٤ر٩٤ والمتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ١٢ر٣٢ ومتوسط الفرق بين درجات الاختبار البعدي والقبلي للمجموعةالتجريبية ٧ر٣٨ ٠ والمتوسط الحسابي لدرجات الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة ٣ر٣٩ والمتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعات الضابطة ٩ر١٢ ومتوسط الفرق بين درجات الاختبار البعدي والقبلي للمجموعة الضابطة ٥ر٧٣٠

ويلاحظ أن كلا المجموعتين أظهرت أداء (تحصيلا) أفضل لكن متوسط الفرق للمجموعة التجريبية كان أعلى (٣٨ر٧) من نظيره للمجموعة الضابطة ٠

كما يوضح جدول (٤) ملخصا لنتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار التحصيل ٠

جدول (٤)

ملخص نتائج تحليل التباين المصاحب لاختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ر
المعالجة (الطريقة)	١٧٣ر٢٢١	١	١٧٣ر٢٢١	٦٤ر٣٧**
صف	٠٧٠ر٤٤	٢	٠٣٥ر٢٢	٣٥ر٧*
جنس	٦٤ ر١٠	١	٦٤ ر١٠	١ر٨١
معالجة × صف	٣٢ ٣٨	٢	٦٩ ر١٦	٢ر٨٤
معالجة × جنس	٦ر٥٨١	١	٦ر٥٨١	١ر١٢
صف × جنس	٨٢ ر٨	٢	٤١ ر٤	ر٧٥
طريقة × صف × جنس	ر٦٣٤	٢	ر٣١٧	ر٠٥٤
خطأ	٨٠٥ر٠١٢	١٣٧	٥ر٨٧٦	

** دال عند مستوى ٠١٪

* دال عند مستوى ٥ ٪

ويتضح من جدول (٤) أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠١٪ ترجع الى الطريقة وذلك لصالح المجموعة التجريبية التى استخدمت مدخل النموذج المتعدد الحواس وأيضا أظهر الجدول فروقا دالة احصائيا عند مستوى ٥٪ ترجع الى الصف الدراسى ٠ ولم تكن هناك فروقا دالة احصائيا بين البنين والبنات ولا بين من التفاعلات الأخرى موضع الدراسة عند مستوى ٥٪ ٠ وبالتالى يمكن قبول العرض الثالث والرابع والخامس والسادس ٠

مناقشة النتائج :

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تحصيل الطلاب الذين استخدموا مدخل النماذج متعددة الحواس أو الذين استخدموا الوسائل التعليمية ذات المعالجة اليدوية أعلى من تحصيل الطلاب الذين لم يستخدموا تلك النماذج ، واعتمدوا على الكتاب المدرسى والقاء المدرسين • كما أشارت النتائج الى وجود فرق دال بين الصفوف وفى الحقيقة كل مجموعة جزئية تجريبية (صف ٢،٣،٤) كانت درجاتها أعلى من درجات المجموعة الجزئية الضابطة المناظرة لها • بينما أشارت النتائج الى عدم وجود فرق دال بين البنين والبنات • وهذه النتائج تشير الى دعم وجهة النظر بأن التدريس الرياضيات أكثر فعالية عندما يكون المتعلم نشطا ومستخدما للوسائل التعليمية المحسوسة بنفسه؛ وباستخدام حواسه المختلفة وهذا يتفق مع النتيجة التى وصل اليها Suydam and Higgins « أننا على يقين من أن الدروس التى ألقيت باستخدام المواد المعالجة اليدوية كوسيلة مساعدة جاءت بنتائج مشجعة ومبشرة أكثر من الدروس التى لم يستعمل فيها هذه الأدوات المختلفة » •

مقترحات وتوصيات :

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يلى :

١ ـ دراسة مدى فاعلية مدخل النماذج المتعددة الحواس على مفاهيم رياضية أخرى •

٢ ـ دراسة اتجاهات الطلاب الذين استخدموا مدخل النماذج المتعددة الحواس مقارنة بأقرانهم الذين اقتصروا على الكتاب المدرسى •

٣ ـ دراسة مقارنة للنماذج المتعددة الحواس ببعض الوسائل التعليمية الأخرى مثل الصور والأفلام والشرائح وخط الاعداد وبيان أثرها على تحصيل واتجاهات الطلاب •

المراجـــع

أولا : المراجع العربية :

١ ـ المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف المديرية العـــامة الأبحاث والمناهج ، « طرق تدريس الرياضيات الجزء الأول » للصف الثالث معاهد المعلمين ، الطبعة الأولى ، ١٤٠١ ـ ١٤٠٢ هـ .

٢ ـ ــــــــــ ، ـــ ، « الرياضيات للصف الثالث الابتدائى » ١٤٠٤ هـ .

٣ ـ عبد المنعم الحفنى ، « موسوعة علم النفس والتحليل النفسى » مكتبة مدبولى ١٩٧٨ م .

٤ ـ وليم عبيد وآخرون ، « طـــرق تدريس الرياضيات (١) » الجهاز المركزى للكتب الدراسية ، وزارة التربية والتعليم ، برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى ، ١٩٨٥ ـ ١٩٨٦ م .

٥ ـ يحيى حامد هندام ، « تدريس الحساب الحديث للمبتدئين بطريقة الوسيلة التعليمية » ، القاهرة ، دار النهضة العربيـــــة ، ١٩٧٣ م .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

6. Anderson, R.C. Suggestions from research-fractions. **Arithmetic Teacher.** 1969, 16, 131 - 135.

7. Bigs, E.; James Maclean. Freedom to Learn. Don Mills, Ont.. Canade : Addison-Wesley, 1969.

8. Bisio, Robert Mario. Effect of Manipulative Materials on Understanding Operations with Fractions in Grade V. (University of California, Berkeley, 1970). **Dissertation Abstracts International** 32A : 833; August 1971.

9. Bledsoe, Joseph C.; Purser, Jerry D.; and Frantz, Nevin R., Jr. Effects of Manipulative Activities on Arithmetic Achievement and Retention. **Psychological Reports** 35 : 247 - 252; August 1974.

10. Brown, Claude Kenneth. A Study of Four Approaches to Teaching Equivalent Fractions to Fourth-Grade Pupils. (University of California, Los Angeles, 1972). Dissertation Abstracts international 33A : 5465; April 1973.

11. Carpenter, Thomas P., Terrence G. Coburn, Robert E. Reys, James W. Wilson, and Mary Kay Corbitt, Results of the First mathematics Assessment of the National Assessment of Educational Progress. Reston, Va. : National Council of Teachers if Mathematics, 1978.

12. Carpenter, Thomas P., Mary Kay Corbitt, Henry S. Kepner, Mary Montgomery Lindquist, and Robert E. Reys. "Results of the Second NAEP Mathematics Assessment : Elementary School". Arithmetic Teacher 27 (April 1980) : 10 - 12, 44 - 47.

13. Dewey, J. ; Mclennan, J.A. Readings in the History of Mathematics Education (Washington, D.C. : National Council of Teachers of Mathematics, 1970).

14. Dienes, Z.P.; E.W. Golding. Approach to Modern Mathematics Unpublished manuscript, 1967,

15. Dossey, John A., Ina V.S. Mullis, Mary M. Lindquist, and Donald L. Chambers, The Mathematics Report Card : Are We Measuring Up? Trends and Achievement Based on the 1986 National Assessment. Princeton, N.J. : Educational Testing Service, 1988.

16. Gagné. R.M. The conditions of learning, New York : Holt, Rinehart, & Winston, 1965 b.

17. Hartung, M.L. Fractions and related symbolism in elementary school instruction. Elementary School Journal, 1958, 58, 377 - 384.

18. Heidbreder, E. The Attainment of concepts, A psychological

Interpretation Transaction of the New York Academy- of Science, July 1945.

19. Kieren, T.E. Activity Learning. **Review of Educational Research** 1969, 39, 509 - 522.

20. Lation, J.J. Take the folly out of fractions. **Arithmetic Teacher**, 1955, 2, 113 - 118.

21. Lettieri, F.M. Effects of the use of Attribute materials on firs-grade and second grade children's development of the concept of Number **Dissertation Abstracts International** 41A : 1992; 1980.

22. Lindquist, Mary Montgomery. Thomas P. Carpenter, Edward A. Silver, and Westina Mathews. "The Third National Mathematics Assessment : Results and Implications for Elementary and Middle Schools", **Arithmetic Teacher** 31 (December 1983) : 14 - 19.

23. Marjoribanks, K. "Environment Correlates of Diverse Mental Abilities", **Journal of Experimental Education**, 39 (1971) : 64 - 68.

24. Montessori, M. The secret of Childhood (New York : Ballantine Book, 1972.

25. The National Council of Teachers of mathematics, The Learning of Mathematics. Its theory and practice, Twenty-First Yearbook. Washington D.C. National Council of Teachers of Mathematics, 1953.

26. Post, Thomas R. "Fractions : Result and Implications from National Assessment", **Arithmetic Teacher** 28 (May 1981) : 26 - 31.

27. Prigge, Clenn Russell. The Effects of Three Instructional Settings on the Learning of Geometric Concepts by Element-

ary School Children. (Volumes I and II). (University of Minnesota, 1974). **Dissertation Abstracts International** 35A : 3307; December 1974.

28. Rappaport, D. The meaning of fractions; **School Science and Mathematics**, 1962, 62, 241 - 244.

29. Reys, Robert E. Mathematics, Multiple Embodiment, and Elementary Teachers. **Arithmetic Teacher** 19 : 489-493; October 1972.

30. Reisman, F.K. A Guide to the Diagnostic Teaching of Arithmetic (Columbus; O. : Charles E. merrill Publishing Co.. 1972).

31. Riese, A.P. A new approach to the teachings of fractions in the intermediate grades. **School Science and Mathematics,** 1964, 54, 111 - 119.

32. Schminke, C.W.; Nobert Maertens and William Arnold, Teaching the Child Mathematics. Hinsdale", I II. : Dryden Press, 1973.

33. Schreiber, A. An Empirical Approach at The Secondary Level : Building Number skills in Dyslexic Children. Academic Therapy Publications, 1972.

34. Swenson, E.J. Teaching arithmatic to children. New York: The Macmillan Co., 1964.

35. Suydam, M.N.; Jon L. Higgins. Activity-Based Learning in Elementary School Mathematics; Recommendations from Research. Columbus : ERIC Information Analysis Center for Science, mathematics. and Environmental Education, 1974.

36. Travers, R. ed., The Second Handbook of Research on Teaching Chicago : Rand McNally & Co., 1973.

37. Wilkinson, Jack Dale. A Laboratory Method to Teach Geometry in Selected Sixth Grade Mathematics Classes. (Iowa State University, 1970). **Dissertation Abstracts International** 31A : 46371; March 1971.

فى هذا العدد

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثانية والأربعون مارس ١٩٩١ العدد الثالث

صحيفة التربية

السنة الثانية والأربعون   مارس ١٩٩١   العدد الثالث

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

● تصدر فى أربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوى جنيهان .

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

فى هـذا العـدد

حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم

أ٠د٠ يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

تحدثنا فى العددين السابقين من « صحيفة التربية » عن حتمية وجود نظرية تربوية للتعليم يتفهمها ويتمسك بها العاملون فى جهازنا التعليمى الضخم من منظمين ومخططين ومشرفين ومديرين وموجهين ومعلمين ، وكذلك كل من يعينهم أمور التعليم من آباء ومثقفين واقتصاديين وسياسيين الخ ٠٠٠ وأوضحنا أن هذه النظرية التربوية ينبغى أن تكون متفقة مع ظروف مجتمعنا فى مرحلة تطوره الحالية ، بحيث تحقق آماله وطموحاته وتعمل على حل مشكلاته وسد حاجاته من جهة ، ومع الاتجاهات العصرية والحضارية والعلمية التى نعيشها فى هذا العالم فى مطلع القرن الحادى والعشرين من جهة أخرى ٠

ان مثل هذه النظرية ينبغى أن تكون مشتقة من واقعنا وثقافة مجتمعنا وتطلعاتنا الى مستقبل أفضل يمكن تحقيقه عن طريق التعليم ، وبحيث تكون هى المنارة أو البوصلة التى يهتدى بها المجتمع بجميع فئاته فى تخطيط التعليم وادارته وتقويم نتائجه ومخرجاته ٠ وعلى ذلك فان النظرية التربوية المطلوبة يجب ان تلقى اتفاقا يكاد يكون عاما وان تكون قائمة على دراسات علمية مستفيضة لثقافة المجتمع بمعناها العلمى واتجاهات التطور المطلوبة لهذه الثقافة والتى يمكن أن تتحقق عن طريق التعليم ٠

وقد أوضحنا كذلك فى العددين السابقين من « صحيفة التربية » أن هذه النظرية التربوية يجب ان تحدد لنا الاهداف التى ننشىء

(*) العدد الاول السنة ٤٢ ، أكتوبر ١٩٩٠ ٠ والعدد الثانى السنة ٤٢ ، يناير ١٩٩١ ٠

المدارس من أجل تحقيقها فى بناء وتنمية مواردنا البشرية ، وأن توضح معالم الفلسفة التربوية التى نخطط للتعليم فى ضوئها ونعد مناهجه وطرق تعليمها وما يستلزمه ذلك من كتب مدرسية ووسائل تعليمية وكل ما يتطلبه ذلك من توفير الامكانات لممارسة النشاط الاجتماعى والرياضى والعقلى الخ ... من مبان ومرافق ومكتبات ومعامل وأيضا وضع المقاييس والاختبارات والامتحانات التى يمكن عن طريقها قياس مدى نجاحنا فى تكوين الاجيال القادرة على صنع التقدم والسعادة لافراد المجتمع . كما ان هذه النظرية التربوية يجب أن تكون هى المحور الذى يقوم عليه إعداد المعلمين والمديرين والموجهين فى التعليم والذى تخطط فى ضوئه برامج البحوث وجميع الانشطة التربوية المختلفة .

وقد انتهينا فى العدد السابق من « صحيفة التربية » إلى تحديد بعض ملامح هذه النظرية التربوية واقتراح بعض الهيئات المؤهلة لارساء قواعدها ووضع أهداف التعليم وفلسفته فى مراحله ونوعياته المختلفة بحيث يتم تخطيط التعليم كما وكيفا ، وتبنى مناهج الدراسة وتختار أساليب التعليم والتقويم وإعداد القائمين به وتدريبهم أثناء الخدمة ، نقول بحيث يتم كل ذلك بصورة متكاملة وتتم هندسة هذه المنظومة والتنسيق بين عناصرها فى ضوء هذه النظرية التربوية لتحقيق أهداف تربوية واعية لتنمية البشر فى مجتمعنا عقليا وروحيا ومهاريا واجتماعيا ووجدانيا فى اتجاهات مقصودة وبحيث يمكن قياس هذا النمو فى هذه الاتجاهات لتقويم نتائج ومخرجات التعليم فى مراحله ونوعياته المختلفة لتصحيح مساره وتطويره أولا بأول .

ويجدر بنا الان ان نشير الى ما يمكن أن تقوم به الاجهزة أو المؤسسات التى اقترحنا فى العدد السابق من « صحيفة التربية » لـ تتولى مسئولية بلورة النظرية التربوية الملائمة لمجتمعنا وأن تتبناها وتتابع تطبيقها وتطويرها اذا اقتضى الامر ذلك . وسوف نستعرض فيما يلى عددا من هذه المؤسسات .

ـ كليات التربية بالجامعات والمعاهد العليا التربوية ٠

لا شك أن الدور الذى تقوم به كليات التربية بالجامعات وما فى مستواها دور رائد فى سبيل بلورة الفلسفة التربوية الملائمة لمجتمعنا فى العصر الحاضر ومقارنتها بالفلسفات التربوية التى سبق أن سادت فى مجتمعنا فى عصور سابقة والتى وان كانت تلائم المجتمع فى تلك العصور ألا أنها أصبحت لا تتمشى مع العصر الحاضر ٠

كما أن كليات التربية وأساتذتها عليهم مسئولية تأصيل هذه الفلسفة الاجتماعية للتربية وربطها بحاجات المجتمع وقيمة واتجاهات عصر العلم والتكنولوجيا واحترام الفرد وعلاقته بالمجتمع الذى يؤمن بالديمقراطية وربط كل ذلك بالقيم الروحية وأنماط السلوك وتنمية العقلية العلمية والابتكارية وكذلك الاتجاهات والمهارات ذات العلاقة بكل ذلك وبالتربية الاستقلالية وكل ما يهدف نحو تقدم المجتمع وسعادة أفراده ٠

ومن أهم ما يمكن أن تقوم به كليات التربية أيضا فى هذا السبيل وهى التى تتولى اعداد المعلمين لجميع مراحل التعليم ونوعياته ، أن تعمل على الربط فى مناهجها بين هذه الفلسفة التربوية وبين محتويات جميع المقرارات الاخرى النظرية منها والعملية والتطبيقية مثل مقررات تاريخ التربية والتربية المقارنة وأسس المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم والقياس النفسى والعقلى ونظريات التعلم وعلم نفس النمو الخ ٠٠ وأن يكون مقرر التربية العملية هو البوتقة التى يتلاقى فيها تطبيق عناصر هذه النظرية التربوية والتدريب على كل ما تلقاه الطالب من معلومات أو مهارات خلال فترة اعداده ٠

ثم ان من أهم واجبات كليات التربية اجراء البحوث التربوية التى تكشف عن المتغيرات العلمية والاجتماعية التى قد تدعو الى نمو هذه

النظرية التربوية أو تعديل بعض جوانبها أو كشف مجالات جديدة للتعمق في تطبيقاتها • كما أن من واجب كليات التربية اجراء البحوث التطبيقية التي تلقي مزيدا من الاضواء على مسالك التعليم ومشكلاته المختلفة في مجالات المناهج وطرق التدريس والتقويم وتطويرها وكذلك في مجالات التخطيط التعليمي واقتصادياته وادارته الخ •••

٢ - مراكز البحوث التربوية في وزارة التعليم وفي الجامعات :

مع أن مراكز البحوث بعامة تنشأ عادة لاجراء البحوث التطبيقية المتعلقة بمشكلات التنفيذ ، الا أنه من الضروري توثيق الصلة بين هذه المراكز وما يجرى فيها من بحوث ودراسات تطبيقية وبين كليات التربية وما تقوم به من بحوث سواء كانت هذه البحوث بحوثا أكاديمية أو تطبيقية •

ونحن في حاجة الى صيغ لتوثيق هذا التعاون وهذه العلاقة • وقد تكون أحدى هذه الصيغ التمثيل المتبادل بين الهيئتين في عضوية مجالسهما العلمية والادارية أو بأى صيغ أخرى تحقق الغرض •

كما أن مراكز البحوث التربوية عليها أن توضح في كل بحث (أو دراسة تطبيقية تقوم بها في مجال تطوير التعليم) الاساس النظرى الذى يقوم عليه البحث التطبيقي وهو الاساس الذى يشتق من النظرية التربوية العامة التي نتحدث عنها •

٣ - مراكز التدريب بوزارة التربية والتعليم :

لاشك ان المراكز التدريب التربوية دورا اساسيا في نشر الوعى بالنظرية التربوية التي يهتدى بها المجتمع في خططه وأساليبه في التعليم وذلك عن طريق توضيح الاهداف والفلسفة التربوية للتعليم في أى جانب من جوانب التدريب الذى تقوم به هذه المراكز • غير أن الملاحظ أن برامج الدورات التدريبية كثيرا ما تخلو من الربط بين الفلسفة التربوية وأهداف التعليم من ناحية وبين المجال أو الموضوع

الذى يتم التدريب فيه . ويقترح أن يراعى فى هذه البرامج التدريبية التأكيد بقدر الامكان على الجوانب الآتية :

- أهداف التعليم وفلسفته وخاصة بالنسبة الى المرحلة التعليمية التى ينتمى اليها المتدربون فى البرنامج وعلاقتها بنمو تلاميذ المرحلة ونمو المجتمع ونمو المعلم نفسه مهنيا والاسس التى تقوم عليها النظرية التربوية والاجتماعية للتعليم فى المجتمع .

- نتائج البحوث التى تقوم بها كليات التربية ومراكز البحوث التربوية وخاصة البحوث المتعلقة بموضوع الدورة التدريبية لتكون تحت نظر المتدربين ولربطها بموضوعات الدورة من جهة وبالنظرية التربوية العامة من جهة أخرى .

- عقد دورات تدريبية تجديدية وتحديثية لجميع الفئات المعنية من المعلمين ونظار المدارس والمديرين والموجهين وغيرهم ، يكون محورها كيفية تطبيق النظرية التربوية وتحقيق أهداف التعليم عن طريق العمل فى مجال النشاط الذى تمارسه مجموعة المتدربين .

٤ - جهاز الاعلام التربوى بوزارة التربية والتعليم :

أنشأت وزارة التربية والتعليم حديثا (العام الدراسى ٨٩ / ١٩٩٠) جهازا للاعلام التربوى ليقوم بوظيفة هامة فى المجال التعليمى وهى الربط بين العاملين فى الاجهزة التعليمية من ادارات ومدارس ومراكز الخ ... وتعريفهم باتجاهات مشروعات الوزارة وخططها وأهدافها والتشريعات والقرارات الوزارية والادارية التى تحقق هذه الاتجاهات والاهداف .

ومن الادوات التى يستعين بها جهاز الاعلام التربوى فى سبيل القيام بهذه الوظيفة أصدار مجلة « الاعلام التربوى » وهى مجلة دورية تعمل على تبصير المعنيين بالتعليم بالانشطة والدراسات التى تقوم بها الوزارة وأجهزتها المختلفة .

وهذه الادارة الجديدة تستطيع أن تعمل على توعية جميع العاملين في أجهزة الوزارة ومدارسها والمديريات التعليمية بالمحافظات بالنظرية التربوية التى تعمل الوزارة فى ظلها بحيث يتكاتف الجميع على أهداف مشتركة بدلا من التضارب الذى لابد أن يحدث فى غيـــاب مثل هذه النظـــرية .

ومجلة الاعلام التربوى التى يصدرها هذا الجهازالاعلامى توزع على أجهزة الاعلام الاخرى من صحف يومية أو مجلات أو اذاعة وتليفـزيون مما يمكن أجهزة الاعلام فى الدولة ... القيام بتوعية الجمـــاهير من آباء ومفكرين ومثقفين خارج الوحدات التعليمية من الوقوف على أهداف التعليم وفلسفته ووسائل تحقيق أهدافه ، حتى لا يتعارض ما تقوم به المدرسة مثلا مع ما يحاول بعض الآباء القيام به ، كان يهتم بعض الآباء بتحفيظ التلاميذ بعض الحقائق الواردة فى الكتاب المـــدرسى بطـريقة تجعل منها حقائق جوفاء لا أثر لها فى نمو التلميذ عقليا أو وجـــدانيا أو تعديل سلوكه ولكن بقصد النجاح فى الامتحانات فى حين تهـــدف المدرسة الى تربيته ونموه فى اتجاهات مرغوبة فى أطار نظرية التعليم التربوية التى نتحدث عنها .

٥ ـ اجهزة التوجيه والأشراف الفنى بالوزارة والادارات المحلية :

الوظيفة الاساسية للتوجيه الفنى الذى يقـــوم به الموجه للمعلمين الذين يقومون بتعليم تلاميذهم فى مجال معين من مجـــالات الدراسة وكذلك الوظيفة الاساسية للاشراف الفنى الذى يقوم به ناظر المدرسة على جميع المعلمين فى مدرسته هى تحســـين أداء المعلم فى عمله وفى علاقته بتلاميذه لتربيتهم . ولكن باى مقياس أو معيار نقيس مـــدى تحسن أداء المعلم ؟ قد يذهب البعض الى أن تحسين الاداء يمكن قياسه عن طريق اختبار معلومات التلاميذ ومدى مهارة المعلم فى تحفيظ تلاميذه هذه المعلومات والحقائق . بل كثيرا ما سمعت بعض المسئولين يؤكدون أن المعلم الممتاز هو الذى لديه القدرة على نقـــل « المعلومة » الى عقـــل التلميذ . فهل يكون هذا التصور سليما ؟ .

اذا كان الهدف من التعليم هو اعداد التلميذ للنجاح فى الامتحانات التقليدية التى تركز على قياس مدى ما حفظه التلميذ من حقائق ومعلومات دون الاهتمام بتنميته تنمية متكاملة عقليا واجتماعيا ووجدانيا وجسميا وسلوكيا الخ • فان العلم المشار اليه قد يكون معلماً ممتازا •

أما اذا كان الهدف من التعليم هو احداث النمو فى الجوانب المشار اليها وننمى لديه مهارة البحث بنفسه عن الحقائق والوصول اليها بمعنى ان التعليم الحقيقى هو تفاعل الحقيقة والخبرة مع المتعلم بما يؤدى الى تعديل سلوكه وأحكامه فى مواقف معينة ، فان المعلم المشار اليه يكون معلما فاشلا مادام يعمل على نقل المعلومة لذاتها ويلقنها للتلميذ ليحفظها •

وهكذا نرى أن النظرية التربوية التى نتبناها ونتمسك بها تساعدنا على أصدار الاحكام على اداء العاملين فى ميدان التعليم • ولاشك أنه يمكن تحسين أداء المعلمين وتحقيق المزيد من أهداف التعليم وتصحيح مسارة عن طريق قيام الموجهين والمشرفين الفنيين بتوضيح المعيار او المعايير السليمة للحكم على مستوى اداء المعلم وهى المعايير التى تشتق من النظرية التربوية التى نعمل فى ظلها •

٦ ـ نقابات المعلمين وجمعياتهم ومنظماتهم :

وأخيرا فان التعليم كمهنة من المهن الرفيعة مثل مهنة الطب والهندسة والقضاء الخ •• يجب ان يكون لها تنظيمات تعمل على الارتقاء بمستوى هذه المهنة •

ولايمكن اعتبار ان مستوى المهنة يتحدد فقط بمستوى الاجور او الدخول التى يحصل عليها أرباب المهنة • ولكن مكانه المهنة تتوقف على مدى ما يؤديه أرباب هذه المهنة من خدمات للمجتمع تكون مؤثرة فى حياتهم وفى سعادتهم وما يتوقعه المجتمع من هذه المهنة لتقدمه وازدهاره •

وحتى لايحدث أى خلط فى تحديد اهداف المجتمع من التعليم وعلى

هى تتركز فى نقل المعلومة الى ذهب التلميذ وتكوين الشخصية السلبية التى تستقبل المعلومات التى يلقنها له المعلم ، أم هى الاهداف التى يسعى المجتمع الى تحقيقها بفكر واع وفى ضوء نظرية وفلسفة تربوية للتعليم قائمة على دراسات علمية متعمقة ؟

ان الدور الذى ينبغى أن تقوم به نقابات المعلمين وجمعياتهم سواء على المستوى المركزى أو على مستوى المحليات والاقاليم دور هام جدا فيما يتعلق بارساء أهداف التعليم التى يجب أن تعمل المهنة على تحقيقها وفى تطوير الاساليب التى تتبع لتحقيق مزيد من هذه الاهداف عن طريق الخبرات الغنية التى يمر بها المعلمون كل يوم من خلال ممارستهم أعمالهم المهنية . كما ان للمعلمين وجمعياتهم دورا هاما فى توعية الآباء عن طريق مجالس الاباء فى مدارسهم بالاهداف التى يجب ان يتعاون المنزل مع المدرسة فى تدعيمها بدلا من التعارض الذى كثيرا مايحدث بينهما .

بذلك تؤدى مهنة التعليم واجبا اساسيا من واجباتها وتحظى باحترام المجتمع لها .

هذه ايها القارىء الكريم بعض الاعتبارات التى رايت أن اشركك معى فى التفكير فيها بقصد العمل على النهوض بالتعليم ومهنة التعليم وارساء المهنة على اسس علمية سليمة .

والله الموفق

التكامل بين نظامي التعليم والتدريب في تنمية القوى العاملة

أ.د. يوسف خليل يوسف
مدير المركز القومي لبحوث التربية الاسبق

من القضايا التي توليها السلطات التعليمية في مختلف الدول عناية خاصة ، قضية العلاقة بين التعليم والتدريب ، والنظر على أنهما جزء من كل شامل هو النظام الاجتماعي بشكل عام على أن تكون هذه النظرة مرتبطة بمدى تنظيم التدريب والتعليم معا ، بهدف اعداد الدارس كي يزاول مهنة معينة او أن يتعمق فيها ويتقنها ، وذلك للاعتبارات الآتية (١) .

١ ـ أن التعليم والتدريب يرتبطان بدورهما بالعمالة وبنشاط المجتمع العملي والتنموي بوجه عام .

٢ ـ على الرغم من أنه ليس ثمة فاصل حقيقي بين المجالين في عالمنا المعاصر ، اذ بينما ، يهدف التعليم والتدريب الى حد ما الى توجيه الفرد الى مجال العمل والانتاج ، فالواقع أيضا ان الفرد خاصة في مستهل حياته العملية يظل في حالة تعلم مستمر وبشكل نشط ، ومن ناحية أخرى يظل معظم العاملين في احتياج دائم الى تعليم اكثر وتدريب مستمر ، بينما يحتاج أقرانه القدامى الى اعادة تدريب حين ينتقلون من عمل الى اخر .

٣ ـ وحين تقول أن التعليم والتدريب والعمالة يتداخل بعضها مع بعض في حياة الفرد فان ذلك يعني بالضرورة أن كلا من هذه الانماط الثلاثة للنشاط لابد وان ينظر اليها على أنها سلسلة متصلة الحلقات بين انماط التنظيم الاجتماعي وهي بهذا تتبادل التأثير في بعضها البعض كما توضح الفروض التالية :

---

(١) المؤتمر الدولي للتربية الرابع والثلاثين المنعقد في جنيف ١٩ ـ ٢٧ سبتمبر ١٩٧٣ حول العلاقة بين التربية والتعليم وبين التدريب والعمالة ـ الفقرة (٤) .

(أ) أن عملية التعليم فى مجال المدرسة النظامية تحوى عددا من انشطة « التدريب » مما يدل عليه استخدامنا لتعبيره اكتساب المهارات العملية فى المدرسة ،ومن ناحية اخرى ، فان عملية التدريب تتضمن بدورها قدرا من التعليم يمارسها الفرد اثناء التدريب ذاته .

(ب) اذا كان تعقد الحياة الحديثة يسمح الى حد ما بالتمييز بين التعليم والتدريب فان من الخطورة بمكان الفصل القاطع بينهما خاصة اذا فصلنا بين القيم الثقافية ، والقيم العملية كعناصر تدخل ضمن تكوين الفرد وتطوره ، فلتعليم هو جزء من الحياة ، وعلى هذا فان النظم التى ارست لخدمة التعليم والتدريب لابد وان تتبادل التأثير والدعم مع بعضها البعض . .

(جـ) واذا كان أى نظام للتدريب قد تم بناؤه على اساس التعليم العام فانه ينبغى توجيهه نحو اعداد الدارس للعمل واكسابه المهارات والمعرفة والقدرات اللازمة لهذا العمل . واذا عدنا للقول بأن تعقد عمليات الانتاج تتطلب تنظيما للتدريب فضلا عن التربية والتعليم — فان من الخطورة المبالغة فى ابراز وتكريس هذا الانفصال .

(د) يتطلب مجال العمالة حدا ادنى من التعليم والتدريب حصلهما العامل فى مرحلة مبكرة من حياته وفى أطار هذه الحقيقة تؤثر العمالة على نظام التعليم ، على أن الحاجة تدعو الى العمل بمبدأ التعلم المستمر واعادة تدريب العاملين ، وعلى هذا نجد ان نظام العمالة ذاتها تكتسب وظائف تعليمية تربوية ، وفى هذا الاطار ايضا يتبقى ان ترتبط هذه النظر بالمبادىء التربوية السليمة (١) .

وبعد .. فانه ارتباطا بهذه المقدمة ، نعالج موضوع العلاقة بين التدريب وكل من التعليم النظامى ، والتعليم غير النظامى .

أولا : العلاقة بين التدريب والتعليم النظامى :

تبدو العلاقة بين التدريب النظامى Formal Education علاقة عضوية فى البلاد النامية ومن بينها مصر حيث يتم التدريب [illegible]

---

(١) المرجع السابق الفقرة (٥) أ — جـ — د — هـ .

لاعداد العمال المهرة بالمدارس الفنية ، فى ورش هذه المدارس ذاتها •
ومن أهم عيوب هذا النظام عدم اتاحة الفرصة للتدريب التحويلى للانتقال
من مهنة الى اخرى فضلا عن كثيرا من طلابه ، يلتحقون بعد تخرجهم بمهن
لاعلاقة لها بالاعداد والتدريب الذى تلقوه ، واضافة الى ذلك فانه تدريب
منقوص وذو تكلفة مرتفعة •

كذلك تبدو العلاقة بين التعليم النظامى والتدريب علاقة وطيدة
فى تولى وزارات التعليم فى البلاد النامية مسئولية وضع السياسة
القومية لتدريب الافراد فى كل قطاعات النشاط الاقتصادى ، واذا كانت
وزارات أخرى مختلفة وأجهزة متباينة على مستوى الدولة ، تشارك في
تهيئة سبل التدريب ووسائله — كما هى الحال فى بلغاريا وبولندة — فان
محتوى برامج التدريب ومواده ونظم التقويم لابد ان تقرها وزارة التعليم •
وقبل اقرارها تخضع تلك البرامج لفحص شامل يقوم به ممثلون عن المؤسسات
والهيئات المعنية مابين الوزارات والمشروعات الاقتصادية والنقابات
والاتحادات العمالية ومؤسسات البحث العلمى ، والتعليم
العالى ، وتهيىء وزارة التعليم كل الوسائل لهذه الدراسة العريضة من
خلال اجهزة تتولى التنسيق بين الهيئات المختلفة (١) •

كذلك ، فانه من أمثلة نماذج التدريب الذى يتم فى مدارس التعليم
النظامى ، تلك التدريبات التى تتم فى المدارس الصناعية فى غير أوقات
الدراسة بها لتنفيذ برامج التدريب المهنى السريع كما هى الحال فى بعض
المدارس الفنية الصناعية فى مصر • فوزارة الصناعة والشركات الصناعية
ووزارة الاسكان والتعمير ، وهيئة البريد تستخدم بعض مدارس وزارة
التربية والتعليم الى جانب المراكز التى أقامتها هذه الهيئة وذلك اعمالا
للمادة (٣٤) من قانون التعليم « رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، حيث تنص هذه
المادة على أنه » يجوز للوحدات المحلية المختصة وقطاعات الانتاج التى تستفيد

---

(١) المؤتمر الدولى للتربية — الدورة ٣٤ — مرجع سابق الفقرتان
٤٢ ، ٤٣ •

من امكانيات مدارس التعليم الثانوى الفنى فى رفع المستوى المهنى لاصحاب المهن والحرف والعمال فى دائرة المحافظة ، كما نصت المادة (٣٥) على انه « يجوز للعاملين الفنيين فى مختلف قطاعات الانتاج والخدمات التقدم لامتحانات مدارس التعليم الثانوى الفنى من الخارج ، ويصدر بشروط التقدم للالتحاق ونظامه قرار من وزير التعليم » .

كذلك فثمة أمثلة للتدريبات التى تهتم فى مؤسسات التعليم النظامى على المستوى الجامعى ، لزيادة قدرات التقنيين والتكنولوجيين دورات التدريب التجديدية والتنشيطية التى تنظم لخريجى الجامعات بما من شأنه ان يرفع مستوى أدائهم ويعزز من مهاراتهم وقدراتهم ويزودهم بالمستحدث فى مجالات المعرفة التى تتعلق او تتكامل مع ميادين تخصصهم اذ أنه من المتعارف عليه فى معظم دول العالم ان التخصص الدقيق للفرد يبدأ بعد حصوله على الدرجة الجامعية الاولى . هذا، وقد تتكرر هذه البرامج التعليمية والتدريبية فى مواعيد دورية او شبه دورية تحقيقا لاستمرارية الاهداف المتوخاه بعد التخرج ، والتدرج فى مستويات المسئولية وتنوع السلطات والصلاحيات والواجبات (٢) .

هذا من ناحية العلاقة بين التعليم النظامى بمؤسساته ونظمه والتدريب ومن ناحية اخرى ، فان من النماذج التى تجسد العلاقة بين التدريب والتعليم غير النظامى التلمذة الصناعية خارج المؤسسات التابعة لوزارات التعليم ، وذلك لاعداد فئة العمال المهرة من خلال التدريب الذى يتم داخل المنشآت والمؤسسات لفترة معينة طبقا لعقد أو اتفاق يحدد به التزامات كل من صاحب المنشأة والمتدرب ويمكن أن تبدأ المرحلة الاولى

---

(٢) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ـ الدورة الثانية عشرة « سبتمبر ١٩٨٤ ـ يونيو ١٩٨٥ » : الجامعات والتعليم المستمر من اجل التنمية ص ١٢٣ .

من هذا التدريب داخل مركز تدريب متخصص للتدريب على المهـــــارات الاساسية على أن يستكمل التدريب الانتاجى داخل المنشات ذاتها (١) .

كذلك تشير دراسات مكتب التربية الدولى الى ان نظام التلمـــــذة الصناعية مطبق فى بعض الدول المتقدمة والنامية على السواء مرتكزا عـلى تعليم عام أساسى تتفاوت مدته حسب ظـــــروف كل دولة من النواحى الاجتماعية والاقتصادية . ففى بعض الدول الاوروبية نجد نظام التلمذة الصناعية فيها هو الشكل الاساسى للتدريب بينما يقل الاعتماد على المدارس المهنية الرسمية فى اعداد وتدريب العمال المهرة كما هى الحال فى فنلندة وفى المملكة المتحدة لا يعد النظام العام للتعليم مسئولا عن توفير المهارات اللازمة للعمال فهذه المسئولية تقع على الدوائر الصـــــناعية وأصحاب الأعمال فى قطاع الصناعة بالدرجة الأولى .

وفى مصر تتعدد الجهود التدريبية للهيئات والوزارات خارج وزارة التربية والتعليم العالى ، وتتمثل هذه الجهود فى نظام التلمذة الصناعية الحديثة وتتولاه وزارة الصناعة وبعض الشركات كما تتمثل فى انمـاط عديدة من مراكز التدريب التى تتنوع من حيث بقاؤها التنظيمى ، ومستوى التدريس ، ومدد التدريب ، وشروط الالتحاق ، والتسمية ، وجهـــــة الاشراف والتمويل ، وهى تمتاز بالمرونة الكاملة فلا تشترط سنا معينة أو مؤهلا دراسيا ، وان كان البعض يشذ عن هذه القاعدة (٢) .

---

(١) المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، نادية حليم ، التدريب المهنى فى مصر ، بحث ميدانى ١٩٨٢ ، ص ٤ .

(٢) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، تقرير الدورة العاشرة اكتوبر ٨٢ - يوليو ١٩٨٣ م الجهود التعليمية والتدريبية للوزارات والهيئات خارج نطاق وزارة التربية والتعليم . من ص ٢٧ الى ص ٤٢ .

وجهة نظر تحليلية نقدية لخفض سنوات الالزام الى ثمان سنوات

دكتور همام بدراوى زيدان
كلية التربية ـ جامعة الازهر

تم بموجب قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ مد عدد سنوات الالزام الى تسع سنوات بدلا من ست سنوات ، وبذلك شملت مراحل التعليم الالزامى كلا من المرحلتين الابتدائية (ست سنوات) ، والاعدادية (ثلاث سنوات) ، حيث نص فى المادة الخامسة عشرة منه على أن « التعليم الاساسى حق لجميع الاطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم » تلتزم الدولة بتوفيره لهم ، ويلزم الاباء وأولياء الامور بتنفيذه وذلك على مدى تسع سنوات دراسية » (١) واستمر هذا الوضع حتى نهاية العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ .

تم بموجب القانون ١١٣ لسنة ١٩٨٨ تعديل بعض مواد القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وبخاصة فيما يتعلق بعدد سنوات الالزام حيث تعدلت المادة الرابعة منه لتصبح .

تكون مدة الدراسة فى التعليم قبل الجامعى على النحو التالى :

ـ « ثمانى سنوات للتعليم الاساسى الالزامى اعتبارا من العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ويتكون من حلقتين « الحلقة الابتدائية » ومدتها خمس سنوات ، والحلقة الاعدادية ومدتها ثلاث سنوات (٢) . وبذلك تم خفض عدد سنوات الالزام عاما دراسيا اعتبارا من ١٩٨٩/٨٨ ، وترتب على ذلك أن أعتبر كل من الصفين الخامس والسادس الابتدائيين فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ » وكأنهما صفا دراسيا واحدا (يمثل المقيدون فيهما فوجا مزدوجا) ينتقل الناجحون منهما الى الصف الاول من الحلقة الاعدادية .

وفى ضوء ذلك أصبح المقيدون فى الصف الاول من الحلقة الاعدادية فى العام الدراسى ٨٩/١٩٩٠ أكثر من ضعفى عدد طلابه الذين كانوا مقيدين فى العام السابق (٨٨/١٩٨٩) ليصل العدد الى ما يقرب من مليونين من الطلاب ٠

وفى ضوء ما سبق يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

(أ) أن السمة الغالبة لمرحلة التعليم الالزامى فى معظم دول العالم ، هى أنه تعليم ممتد يشتمل على كل من مرحلة التعليم الابتدائى ، ومرحلة التعليم الاعدادى (القسم الاول من المرحلة الثانوية) (٣) ٠

(ب) تسعى دول العالم الى مد عدد سنوات الالزام تدريجيا لتشمل مراحل أخرى حتى وصل بعضها بسن الالزام الى نهاية المرحلة الثانوية (٤) ٠

(جـ) أن الدستور المصرى قد كفل حق التعليم للجميع ، وبالمجان، وهو الزامى فى المرحلة الابتدائية ، وأن مسئولية الدولة هى السعى لمد الالزام تدريجيا الى مراحل تعليمية أخرى » (٥) ٠

(د) أن اللجان التى شكلتها وزارة التربية والتعليم منذ يناير ١٩٨٧ والتى أنبثقت عن اللجنة الاستشارية لتطوير وتحديث التعليم برئاسة السيد الوزير ، والتى اعتبرت نتائج أعمالها وما تقدمت به من تقارير منطلقات أساسية لفكرة المؤتمر القومى لتطوير التعليم « أمسه لها مستقبل » والذى عقد فى الفترة من ١٤ ــ ١٦ يوليو ١٩٨٧ ٠٠٠ ان أيا من تقارير تلك اللجان لم تذكر تصريحا أو تلميحا أية أشارة الى اقتراح خفض عدد سنوات الالزام ٠٠٠ وبخاصة لجنة « التحسين الكيفى وتحديث التعليم » والتى أنيط بها مناقشة واقتراح ادخال بعض التعديلات المناسبة على مواد قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وذلك فى ضوء ممارسات التطبيق (٦) ٠

(هـ) أن تقرير ونتائج الندوة التى شارك فيها نخبة من رجال الفكر

والاقتصاد والسياسة والتعليم بدعوة من الاستاذ الدكتور وزير التعليم تحت عنوان « مشكلات مصر ودور التعليم فى حلها » وذلك يوم الثلاثاء الموافق ١٩٨٧/٦/١٦ لم ترد فيه كلمة واحدة سواء تلميحا أم تصريحا حول اقتراح خفض عدد سنوات الالزام ، بل العكس فقد أكدت على الالزامية ، والمجانية (٧) .

(و) ان تقارير ونتائج تحليل مؤتمرات المعلمين فى المديريات التعليمية بمحافظات مصر المختلفة ، والتى عقدت خلال شهرى فبراير ومارس ١٩٧٨ م والتى تم تخصيصها لمناقشة مشكلات التعليم ومقترحات حلها ، لم تتضمن أيضا أية اشارة الى خفض عدد سنوات الالزام (٨) .

(ز) أن استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، والتى تقدم بها الدكتور أحمد فتحى سرور الى المؤتمر القومى لتطوير التعليم (يوليو ١٩٨٧) لم تتضمن فى أى من صفحاتها أية أشارة الى تصور ، أو اقتراح بخفض عدد سنوات الالزام (٩) .

(ح) لم يرد فى توصيات المؤتمر القومى للتعليم (يوليو ١٩٨٧) والبالغ عددها مائة وست وثلاثون توصية ، لم ترد توصية واحدة بخفض عدد سنوات الالزام ، أو حتى يفهم منها هذا المعنى (١٠) .

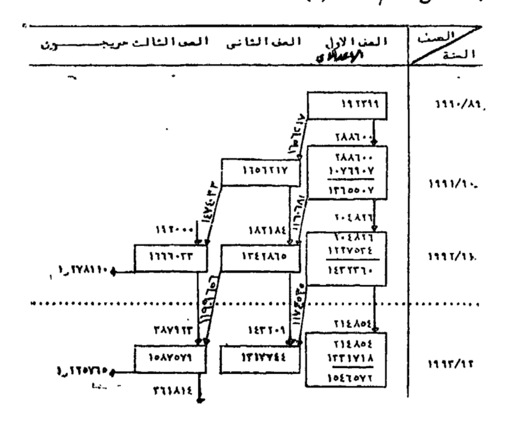
والسؤال الذى يطرح نفسه وبالحاح هو : —

كيف أن الدولة ممثلة فى دستورها ، وأجهزتها ، ومنظماتها ، وهيئاتها ، وأفرادها سواء من المتخصصين فى التعليم أو المعنيين به ، يؤكدون على مد سنوات الالزام ، وكذلك اللجان والمؤتمرات التى عقدتها وزارة التعليم ، وأيضا الاستراتيجية التى تقدم بها السيد الوزير لمؤتمر تطوير التعليم (يوليو ١٩٨٧) وتوصيات هذا المؤتمر ، الجميع يؤكد على ذلك ، فجأة ، وبعد حوالى ستة أشهر فقط من انتهاء المؤتمر والاستراتيجيته ، تبدأ على استحياء مناقشات خفض سنوات الالزام فى لجنة التعليم بمجلس الشعب » (بدءا من مارس ١٩٨٨) ثم يتم اقرارها

من المجلس فى يونيو ١٩٨٨ ، أى بعد أقل من عام من انعقاد مؤتمـــر التعليم الذى افتتحه السيد رئيس الجمعية ؟؟!! •

مما ترتب عليه تغيير هيكلى فى بناء نظام التعليم فى مصر ، ومـا أستتبعه من مشكلات سوف يعانى منها نظام التعليم لاكـــثر من عشر سنوات – على المستوى الكمى – وربما سيعانى منهـا المجتمـع المصرى لعشرات السنين القادمة – على المستوى الكيفى – وفيما يلى بعض الادلة :

مخطط تطور تدفق الفوج المزدوج ، وأثره على أعداد المقيـــــــدين بالحلقة الاعدادية وفقا لمعـدلات « النجاح والرســـوب » فى الفترة من ٨٩/٩٠ حتى ٩٢/١٩٩٣ (١) •



(*) متوسط نسبة الرسوب المحســـوبة (الصف الاول ١٥٪ ، الصف الثانى ١١٪ ، الصف الثالث ٢٤٪) ، فى ضوء نسب السنوات الخمس الســـابقة •

ويمكن أن نلحظ من هذا المخطط ما يلى :

ـ أن الفوج المزدوج بدأ فى الحلقة الاعدادية من العام الدراسى ١٩٩٠/٨٩ وسيستمر تأثيره على القيد بها حتى العام الدراسى ١٩٩٣/٩٢ .

ـ أن عدد المقيدين فى الصف الاول الاعدادى مع بداية هذا الفوج ١٩٩٠/٨٩ بلغ ما يقرب من مليونين من الطلاب (فى الوقت الذى كان فيه عدد المقيدين بنفس الصف فى العام الدراسى السابق (١٩٨٩/٨٨) بلغ حوالى ٨٠٠ر٠٠٠ طالب فقط يمعنى أن عدد الطلاب المقيدين قد زاد ضعفى ونصف تقريبا ، وسوف تستمر الزيادة فى القيد فى هذا الصف فى السنوات التالية نتيجة لزيادة أعداد الراسبين من هذا الفوج المزدوج ، بالاضافة الى الزيادة الطبيعية لاعداد المنقولين من الصف الخامس الابتدائى الى الصف الاول الاعدادى سنويا (لاحظ القيد فى السنوات من ١٩٩١/٩٠ حتى ١٩٩٣/٢) .

ـ كذلك أيضا بالنسبة للقيد فى كل من الصفين الثانى والثالث الاعداديين حيث يبلغ عدد المقيدين فى الصف الثانى الاعدادى فى العام الدراسى ١٩٩١/٩٠ حوالى (١٦٥٦٢١٧) طالبا ، بينما كان المقيدون فى الصف نفسه فى العام الدراسى السابق (١٩٩٠/٨٩) حوالى (٧١٤ر٠٠٠) طالب وسيصل عدد المقيدين فى الصف الثالث الاعدادى عام (١٩٩٢/٩١) حوالى (١٦٦٦٠٣٣) طالبا ، بينما كان المقيدون فى الصف نفسه فى العام الدراسى السابق (١٩٩١/٩٠) حوالى (٨٠٠ر٠٠٠) طالب .

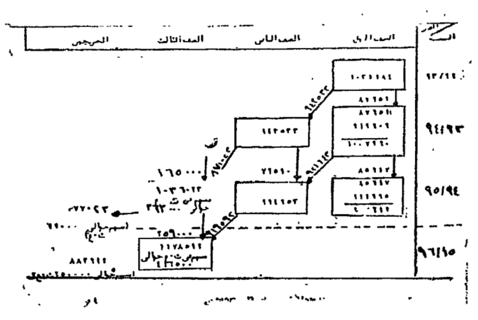
ـ سيصل عدد طلاب هذا الفوج الذين سيحصلون على شهادة انتهاء الدراسة بالتعليم الاساسى عام (١٩٩٢/٩١) الى (١ر٢٧٨١١٠) طالب ، وفى العام التالى (٩٩٣/٩٢) الى (١ر٢٢٥٧٦٥) طالب ، يدخل من كل مجموعة منها الى المدارس الثانوية ما لا يقل عن مليون طالب كل عام من هذين العامين فى الوقت الذى يصل فيه عدد المقيدين الان فى جميع المدارس الثانوية بجميع صفوفها حوالى المليون طالب .

- ترتب على وجود هذا الفوج المزدوج أنه تم افتتاح فصول للمرحلة الإعدادية فى معظم المدارس الابتدائية وبخاصة الفصول التى كانت مخصصة للصف السادس الذى تم الغاوءه - مما ترتب عليه قيام معلمين المرحلة الابتدائية بالتدريس بصفوف المرحلة الاعدادية ، نتيجة لعدم قدرة معلمى المرحلة الاعدادية على تغطية ما حدث من زيادة رهيبة فى عدد الحصص بالصف الاول الاعدادى ، وكذلك بالنسبة للصف الثانى الاعدادى هذا العام ١٩٩١/٩٠ ، وكذلك فى الثالث الاعدادى ١٩٩٢/٩١ - مع ما يترتب على ذلك كله من أثر على نوعية التدريس من ناحية ، ونوعية التعليم والخريجين من ناحية أخرى نتيجة لتفاوت أمكانات كل من المدارس الاعدادية والمدارس الابتدائية وكذلك معلمى كل منهما .

- اهدار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين طلاب هذا الفوج المزدوج فبعضهم سينهى المرحلة فى ثمان سنوات ، والبعض الاخر فى تسع سنوات ، وكذلك فان بعضهم قضى العام الدراسى الاول من الحلقة الأعدادية فى مدارس ابتدائية ، يقوم بتدريس كثير من المواد فيها معلمون من الابتدائى والبعض الاخر فى مدارس اعدادية ، مع زيادة كبيرة فى كثافة الفصول فى كل منهما .

- أدت كل هذه التفاوتات الى مزيد من التفاوتات فى العملية التعليمية ، والتحصيل الدراسى مما أنعكس ذلك كله على زيادة ظاهرة الدروس الخصوصية سواء فى هذا المستوى (الاعدادى) ، أم فى المستوى السابق عليه (الصفين الرابع والخامس الابتدائيين) .

مخطط تطور تدفق الفوج المزدوج ، وأثره على أعداد المقيدين
للمرحلة الثانوية بنوعياتها وفقا لمعدلات (النجاح والرسوب)
فى الفـــترة من ٩٢/٩٣ حتى ١٩٩٦



(*) متوسط نسب الرسوب المحسوبة (الصف الاول ٥ر٨٪ - الصف الثانى ٥ر٧٪ ، الصف الثالث ٢٥٪) فى ضوء نسب السنوات الخمس السابقة .

ومن مخطط تدفق الفوج المزدوج فى المرحلة الثـــانوية واثره على حركة القيـــد فيها يمكن أن نلحظ ما يلى :

- أن الفوج المزدوج سيبدأ فى **الصف الاول بالمدارس** الثـانوية بنوعياتها المختلفة (ما بين ٣٠ - ٣٥ / ثانوى عام ، ٧٠/-٦٥/ ثانوى فنى) وذلك اعتبارا من العام الدراسى ٩٢//١٩٩٣ . وسيستمر تأثيره على حركة القيد بها حتى العام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ م .

- سيصل عدد المقيدين من هذا الفوج فى الصف الاول الثـانوى عام ١٩٩٣/٩٢ م حوالى (١٠٣١١٨٤ر١) ، فى الوقت الذى يصـل فيـه عدد المقيدين فى الصف نفسه هـذا العـــام (١٩٩١/٩٠) أقـــل من (٥٠٠ر٠٠٠ طالب) ، وعدد المقيدين فى المرحلة كلها حـوالى مليـون طالب ، بمعنى أن هذا الفوج سيضاعف أعداد الذين يقبلون بالمرحلة

الثانوية الى أكثر من ضعفي عدد المقبولين فى العام السابق عليه (١٩٩٢/٩١) • وطبيعى أن ذلك سيؤثر على حركة القيد فى السنوات التالية بسبب زيادة أعداد الراسبين من هذا الفوج ، بالاضافة الى الزيادة الطبيعية المتدرجة فى حركة القبول بالمرحلة الثانوية سنويا •

- كذلك أيضا بالنسبة لحركة القيد فى كل من الصفين الثانى والثالث بالمرحلة الثانوية حيث نلحظ زيادة أعداد المقيدين من الفوج المزدوج بكل من هذين الصفين الى أكثر من ضعفى عدد المقيدين فى السنة السابقة فسوف يكون عدد المقيدين فى الصف الثانى عام ١٩٩٤/٩٣ حوالى (٩٤٣٥٣٣) طالبا وفى الصف الثالث عام ١٩٩٥/٩٤ حوالى (١٫٠٣٦٠٢٣ طالبا) ، وفى العام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ حوالى (١٫١٧٨٥٩٢ طالبا) •

- سيصل عدد طلاب الفوج المزدوج الذين سيحصلون على شهادة أتمام الدراسة بالمرحلة الثانوية بنوعياتها عام ١٩٩٥/٩٤ حوالى (٧٧٧٠٢٣) طالبا يكون من بينهم حوالى (٢٢٠٫٠٠٠ طالب) حاصلين على الثانوية العامة ، وفى العام الدراسى ١٩٩٦/٩٥ سيصل العدد الى حوالى (٨٨٣٩٤٤ طالب) يكون من بينهم حوالى (٢٥٠٫٠٠٠ طالب) حاصلين على الثانوية العامة ، هذا فى الوقت الذى بلغ فيه عدد الناجحين فى الثانوية العامة هذا العام (١٩٩٠/٨٩) حوالى (١٢٨٫٠٠٠ طالبا) يدخل منهم الجامعات حوالى (٦٥٫٠٠٠ طالب فقط) •

سيترتب على زيادة أعداد المقيدين بالصف الاول الثانوى ان تعمل بعض فصول المدارس الاعدادية كفصول لاستيعاب المقيدين بالصف الاول الثانوى وما يمكن أن يترتب على ذلك من تفاوتات فى نوعية الامكانات بكل من المدرستين الاعدادية والثانوية ، بما ينعكس ذلك على نوعية التعليم والتحصيل ، وكثافة الفصل ، وزيادة ظاهرة الدروس الخصوصية •

- ان هذا الفوج المزدوج سوف يؤثر على حركة القيد بالجامعات والمعاهد العليا أعتبارا من العام الجامعى ١٩٩٦/٩٥ وحتى بداية العقد

الاول من القرن الحادى والعشرين (٩٩/٢٠٠٠) ، وما يرتبط بذلك من تساؤلات حول مدى القدرة على الاستيعاب ، واعداد المقبولين ، ونوعية الجامعى آنذاك .

هذا وتوجد عدة أدلة أخرى يمكن أن نسوق منها :

ـ فى ضوء كل من العرض السابق لبعض الادلة من ناحية ، والزيادة الطبيعية المطردة فى أعداد المقبولين والمقيدين بمراحل التعلم نتيجة للزيادة السكانية وزيادة الاقبال على التعليم من ناحية أخرى ، فانه يمكن القول بأن قرار خفض سنوات الالزام وما ترتب عليه من وجود فوج دراسى مزدوج ، قد عجل من ايجاد مشكلة تكدس متحركة فى صفوف التعليم ومراحله كان من الممكن الا تبدأ فى نظام التعليم قبل خمس عشرة سنة على الاقل وفى هذه الحالة يمكن التحسب لها ببناء الفصول والمدارس اللازمة خلال هذه السنوات .

ـ ان الغاء الصف السادس من حلقة التعليم الابتدائى ، لم يتم الاستفادة من حجرات الدراسة التى كانت مخصصة له ، لكى تسهم فى خفض كثافة الفصول بالمرحلة الابتدائية ، وذلك بسبب أستخدام تلك الحجرات لاستيعاب الاعداد الكبيرة التى تم قبولها بالصف الاول من المرحلة الاعدادية وستظل كذلك حتى نهاية آثر ذلك الفوج من المرحلة الاعدادية نهائيا ووقتها سوف تتولى الزيادة الطبيعية المطردة فى أعداد المقيدين نتيجة للزيادة السكانية ، أبقاء الوضع كما هو عليه ، بالاضافة الى ما يمكن أن تسببه الزيادة المفاجئة لاعداد المقبولين من هذا الفوج فى الصف الاول من المرحلة الثانوية ، ومن أستخدام لبعض حجرات الدراسة بالمرحلة الاعدادية لاستيعاب بعض المقبولين فى الصف الاول الثانوى .

ـ أن عدد الذين سينهون دراستهم بالمرحلة الثانوية (وبخاصة من المدارس الفنية) سيكون مضاعفا عامى ١٩٩٥/٩٤ ، ٩٥/١٩٩٦ عن السنوات التى قبلها . ومعلوم أن هؤلاء يرغبون فى دخول سوق العمل .

ـ كذلك فان أعداد الخريجين من الجامعات والمعاهد العليا سيتضاعف أيضا خلال الفترة من أعوام ١٩٩٧/٩٦ حتى ٢٠٠٠/٩٩ عن الاعوام التى قبلها ومعلوم أيضا أن هؤلاء يرغبون فى دخول سوق العمل ٠

ـ ان تخفيض عدد سنوات الالزام لمدة عام يمكن أن يؤدى الى تدنى نوعية التعليم وضعف القدرات التحصيلية لدى الطلاب ، وتفشى ظاهرة الدروس الخصوصية ، والغش ، بالاضافة الى زيادة ما تتحمله كل من المدرسة والاسرة من أعباء ، وذلك بسبب عدم وجود المتطلبات الضرورية الاساسية التى كان لابد من توافرها قبل اللجوء الى هذا الخفض سواء بالنسبة للمدرسة وأمكاناتها ، أم للمعلمين ونوعياتهم . أم للمناخ المدرسى وعوامله ، أم للادارة المدرسية ، وعمليات التدريب ، أم للعلاقة بين كل من المدرسة والاسرة ، والمدرسة والبيئة ، والمدرسة ووسائل الاعلام ٠٠٠ الخ ٠

وفى النهاية لابد وأن نعود مرة أخرى لقيود التخطيط التربوى فى مصر وذلك فى ضوء خفض سنوات الالزام الى ثمانى سنوات بدلا من تسع والذى تحدثنا عن بعض تبعاته وآثاره على نظام التعليم فنتساءل مرة أخرى :

ـ ألم تكن هناك بدائل أخرى ؟ تحقيقا للمرونة ؟ ٠

ـ وهل أخذ المخططون بمبدأ المشاركة ؟ والمصارحة ؟ قبل وأثناء التفكير فى هذ الخفض ؟ وما يمكن أن يترتب عليه من آثار ؟ ٠

ـ وهل وضع المخططون اتجاهات الرأى العام فى اعتبارهم ؟ ٠

ـ وهل وضع المخططون نصب أعينهم الجوانب الاجتماعية للتعليم ، آنيا ، ومستقبلا ؟ أم أنهم آكتفوا باغراء بعض الجوانب الاقتصادية قصيرة المدى ؟ ٠

ـ هل راعى المخططون احداث التوازن بين الجوانب السياسية والفنية والادارية لعملية التخطيط ، أم تغلب احدها على الاخرين ؟ واذا حدث ذلك نقول :

ما جدوى التخطيط حينئذ ؟؟ ٠

المراجـــع

١ - جمهـورية مصر العـــربية - وزارة التربية والتعليـم - قـانون التعليم ١٣٩ لسنة ٨١ - مطابع وزارة التربية والتعليم ۰ ١٩٨٣

٢ - قانون ٢٣٣ لسنة ٨٨ مطابع وزارة التربية والتعليم ١٩٨٩ ۰

٣ - احمد كامل عاشور وآخرون - دراسة تحليلية مقارنة للسلم التعليمى فى مراحل التعليم العام - المركـــز القومى للبحـــوث التربوية سنة ١٩٨٨ ص ٩٨ ۰

٤ - المرجع نفســه ص ٩٨ ۰

٥ - جمهورية مصر العربية - الدستور - الهيئة العـامة للمطـــابع الاميرية ١٩٧٥ ۰

٦ - وزارة التربية والتعليم دراسات فى تطـــوير التعليـــم - مطبعـة وزارة التربية والتعليم لسنة ١٩٨٧ ۰

٧ - وزارة التربيـــــة والتعـــليم - ندوة مشكلات مصر ودور التعليم فى حلها - مطابع الجهاز المركزى للتكب ۰

٨ - المركز القومى للبحوث التربوية - تحليل آراء وتوصيات مؤتمر المعلمين بالمحافظات استنسل لسنة ١٩٨٧ ۰

٩ - جمهورية مصر العربية - استراتيجية تطوير التعليم للاستاذ الجهاز المركزى للكتب ١٩٨٧ ۰

١٠ - وزارة التربية والتعليم توصيات المؤتمر القومى لتطور التعليم يوليو ١٩٨٧ ۰

١١ - وزارة التربية والتعليم - الاحصاء الاستقرائى السنوى لمراحـــل التعليم العام من ١٩٨٥ - ١٩٩٠) ۰

الادارة العامة للاحصاء الحاسب الآلى - بوزارة التربية والتعليم ۰

دراسة تحليلية مقارنة للبريلود "المستقلة والمتصلة بالفيوج"
عن « شوستاكوفيتش »

د. نادية عبد الرحيم حسين
كلية التربية الموسيقية
جامعة حلوان

مقدمة :

كانت موجة التجارب التى عاشها القرن العشرون تهدف الى البحث عن أسس ومفاهيم جديدة لموسيقى هذا العصر . فقامت عدة محاولات من الموسيقيين تهدف الى أعادة تنظيم المادة الموسيقية تنظيما جديدا نتج عنه تغييرات كثيرة طرأت على العناصر الموسيقية ، منها التحرر من النظام المقامى التقليدى القائم على المقامات الكبيرة والصغيرة حتى وصلت الى الحد الذى يكاد يصل بها الى اللا مقامية ، كما ظهرت أيضا المقاميه المزدوجة والمقامية المتعددة ، كذلك الخروج من قيود الوحدة الرتيبة للموازين الموسيقية وأستخدام موازين غير مطروقة أو أستخدام أكثر من ميزان واحد خلال المقطوعة الواحدة . واستخدام ايقاع واحد يسمع طوال المقطوعة الموسيقية دون توقف فى شكل « اوستيناتو » على نمط الباص المستمر ، ومنها أيضا الغاء الفروق بين التالفات المتوافقة والمتنافرة ، والغاء العلاقات التقليدية التى كانت تحتم تصريف تالف الى آخر . وأصبحت الموسيقى تنتقل من هارمونيات متنافرة الى هارمونيات أكثر أو أقل تنافرا . وظهر ايضا اتجاه اخر أهتم بالكتابة الافقية البوليفونيةالتى لا تهتم بالترابط الهارمونى والذى أطلق عليهالكنترابنط المتنافر . ونتيجة لذلك زاد الاهتمام فى هذا العصر بموسيقى عصر الباروك ومؤلفاته مثل البريلود والفيوج والباساكاليا والكنشرتو جروسو .

مشـــكلة البحث :

نظرا للتجارب والاتجاهات والاهتمامات فى القـرن العشرين التى منها الاهتمام باحياء وتناول مؤلفات عصر الباروك ، فقد رأت الباحثـة التعرض لمؤلفة البريلود التى زاد تناول مؤلفى القرن العشرين لها فى مؤلفاتهم أما مستقلة أو مرتبطة بالفيوج وعلى وجه الخصـــوص المؤلف الموسيقى الروسى « دمترى شوشتاكوفيتش Schostakovich, Dmitri سنة ١٩٠٦ ــ ١٩٧٥ خاصة ان هذا المؤلف لم يحظ باهتمام المراجع العلمية الموسيقية العربية فى مصر •

هذا وقد أجريت دراستان عن البريلود الاولى بعنوان : « البريلود عند كل من « باخ » و « شوبان » و « ديبوس » (١) ، والثانية بعنوان القلمة عند كل من « شوبان » و « سكريابين » (٢) وقد أهتمت كل من هاتين الدراستين بأسلوب أداء البريلود •

ويتعرض البحث الراهن للبريلدو كمقطوعة مستقلة وكمقطوعة متصلة بالفيوج فى القرن العشرين من خلال مؤلف موسيقى واحد قـــام بتاليف كلا النوعين وذلك للمقارنة بين أسلوب تاليفه لكل منها •

الهـــدف من البحث :

التعرف على أوجه التشابه وأوجه الاختـــلاف فى أسلوب تاليف شوستاكوفيتش » لكل من البريلود المســتقلة والبريلود المتصـــلة بالفيـــوج •

---

(١) سيسيل تادرس يعقوب : « البريلود عند كل من باخ وشوبان وديبوس ، رسالة ماجستير غير منشـــورة » القاهرة : كليـــة التربية الموسيقية جامعة حلوان سنة ١٩٧٨ •

(٢) ابتسام محمد نصر العادلى « المقـــدمة عند كل من شـــوبان وسكريابين » القاهرة : صحيفة التربية السنة التاسعة والثلاثون العدد الاول ، أكتوبر سنة ١٩٨٧ •

ولتحقيق الهدف من البحث تعرضت الباحثة لنشـأة البريلود وتاريخها وأنواعها على مر العصور مع القاء الضوء على المؤلف الموسـيقى « شوستاكوفيتش » من حيث حياته الفنية ومؤلفاته وأسلوبه ، ثم مؤلفه البريلود بنوعيها عنده ، ثم قامت بالتحليل التفصيلى لعينة منتقاه تشمل أربع مقطوعات من البريلود المستقلة وأربع مقطوعات من البريلود المتصـلة بالفيـوج .

البريلود نشأتها وتاريخها :

نبعت فكرة البريلود فى العصور المبكرة من الارتجالات القصيرة التى كانت يؤديها عازفو الآت العود لضبط أوتارهم ، أو عازفو آلات لوحات المفاتيح عندما كانوا يختبرون ملمس آلاتهم او عازف الارغن فى الكنيسة الذى كان يؤكد طبقة مقام المقطوعة التى سيغنيها الكورال فى برنامجه . وقد كانت البريلود صيغة حرة تعتمد منذ البداية على فكرة اسـتعراض فن الإداء .

ويوجد ثلاثة أنواع رئيسـية من البريلـود على مر العصـور كمـا يلى : -

١ - بريلود غير متصلة : Unattached prelude

ليس لها تتمة أو تكملة محددة ، ولكن ممكن أن تتقدم أى مقطوعة موسيقية أو عدة مقطوعات فى نفس المقام الموسيقى . وأغلب المقدمـات المبكرة من هذا النوع وأقدمها خمس مقطوعات قصيرة للارغن ظهرت سنة ١٤٤٨ تتكون كل منها من ارتجالات وزخارف لحنية فى اليـد اليمنى بمصاحبة بطيئة من صوت أو صوتين باليد اليسرى ، ثم عرف المزيد من أنواع البريلود منذ القرن ١٦ فقد وجـدت أمثلة من المانيا فى مـدونات الات لوحات المفاتيح ليست أطول من بريلود القرن ١٥ فهى من ١٥ ألى ٢٠ مازورة تتكون من مقطوعات سريعة فى كلتا اليدين بالتبادل ويظهر فيها الاتجاه الواضح فى الفكر الهارمونى . وفى ايطاليا كانت البريلود سنة ١٥٩٣ مقطوعات عامة لالآت لوحات المفاتيح لها عناوين وتتميز بأنها

تبدأ بتالفات مساندة ثم تتبادل التالفات فى سرعة باقى المقطـوعة ، ووجدت فى لندن فى أعمال عازفى آلة الفرجينال والتى تعتبر آخـر ما توصلت اليه أمكانيات العازف المنفرد •

٢ – بريلـود متصـلة : Attached prelude

مرتبطة بمقطوعة موسيقية واحدة محـددة وثابتة فقـد أصبحت البريلود المتصلة التى تتقدم أما الفيوج أو رقصات السويت هى الاسلوب السائد فى القرن ١٧ وفى النصف الاول من القرن ١٨ • ومن الامثلة المبكرة لازدواجية البريلود والفيوج واكثرها أهمية قوالب الات لوحات المفاتيح الالمانية الباروكية التى هى عبارة عن لحن قصير تسانده تالفات يتبعه فيوج للحن موضوع واحد • وقد توسعت هذه الخطة الثنائية فى بعض مقطوعات البريلود بواسطة مؤلفى شمال المانيا باضافة خاتمة من التالفات بعد قسم الفيوج •

وقد نميت فكرة ضم البريلود والفيوج بواسطة العديد من المؤلفين الموسيقيين ، وتعتبر مؤلفات باخ ٤٨ بريلود وفيوج للكلافيير المعـدل سنة ١٧٢٢ ، ١٧٤٤ من أنقى وأتقن الاعمال القائمة على نظام السـلم المعـدل •

وقد ظهر أنضمام البريلود الى رقصات السـويت فى مقطـوعات للعود ولالات لوحات المفاتيح وتعتبر بريلود السويت الانجليزية عند « باخ » أقيم من البريلود المتصلة بالفيوج •

وقد استمر عازفو آلات لوحات المفاتيح خلال النصف الثانى من القرن ١٨ يبدعون البريلود بنفس التقليد السـابق بتصدير مؤلفاتهم بارتجالات قصيرة كبريلود لتحضير أو لتهيئة اذن المستمع للموسيقى التالية ، وفى نهاية القرن ١٨ ظهرت البريلود كمقدمة للفيوج أو لثنائى الوتريات • وقد احيا بعض المؤلفين الموسيقيين فى القرن ١٩ الاهتمام بموسيقى العصور المبكرة فظهرت البريلود المتصلة بالفيوج فى مؤلفات كل من « مندلسـون » مصـنف ٣٥ و « ليست » و « كلاراشـومان »

مصنف ١٦ وبرادز • وتعتبر بريلود « شونبرج » مصنف ٤٤ للكورس والاوركسترا واحدة من البريلود المتصلة القلائل التى كتبت فى القرن العشرين •

٣ — بريلود مستقلة : Independent prelude

وهى مقطوعة موسيقية مستقلة ليس لها تتمة ولا هى مقطوعة تتقدم عمل معين وأنما فى حد ذاتها مقطوعة موسيقية قصيرة للبيانو فى حركة واحدة تعتمد أساسا على فكرة استعراض فن الآداء • وقد تناول هذا النوع من البريلود العديد من المؤلفين الموسيقيين فى العصر الرومانتيكى فكتب شومان للبيانو ٢٤ بريلود مصنف ٢٨ كما كتب بريلود واحدة مصنف ٢٥ قام بتوزيعها أوركستراليا •

وقد رسخت البريلود المستقلة فى القرن العشرين وأستغلها بعض المؤلفين الموسيقيين كنوع مهم من التأليف الموسيقى :

أمثال « سكريابين الذى ألف ٨٥ بريلود أتبع فيها نظام دائرة الخامسات فى المقامات ، وأسغلها « ديبوس » بأن أعطاها عنوانا وصفيا على غير العادة فقد ألف ٢ بريلود أوركسترالى واحدة عبارة عن لحن لقصيد سيمفونى بعنوان « أمسية الفون » والاخرى بعنوان « البحر » كما ألف ديبوس مجلدين يحتوى كل منها على ١٢ بريلود • وقد ساهم « شوستاكوفيتش » المؤلف الموسيقى موضوع البحث الراهن فى ترسيخ البريلود المستقلة الى جانب أنه ألف البريلود المتصلة بالفيوج وهوما سيرد عنه الحديث بالتفصيل •

بعد أن تم استعراض البريلود بأنواعها الثلاثة وتاريخها على مر العصور سيتناول البحث حياة « شوستاكوفيتش » الفنية ومؤلفاته وأسلوبه •

دمترى شوستاكوفيتش :

مؤلف موسيقى سوفيتى ولد فى سان بطرسبرج سنة ١٩٠٦ وتوفى فى موسكو سنة ١٩٧٥ ، درس عزف البيانو وبدأ يؤلف أغانى

ومقطوعات للبيانو • التحق فى سن ١٣ سنة بالكنسرفتوار ودرس النظريات والتالف اثناء دراسته البيانو ، وقد تشكلت من هذه الدراسات بدايات تعرفه بالكلاسيكية ، وتدرج فى سن ١٧ سنة من عازف بيانو عزف صوناتا « بيتهوفن » مصنف ١٠٦ الى مؤلف موسيقى عزف بنفسه أولى سيمفونياته مصنف ١٠ سنة ١٩٢٣ • والتى سرعان ما نالت اهتماما عالميا كبيرا ، وأصبح قادرا على دراسة موسيقى مؤلفى القرن العشرين أشرف على عدة جماعات لها اهتمامات بالدراما وقاده ذلك الى التأليف فى مجال الاوبرا والباليه ، أصبح فى عام ١٩٣٧ استاذا فى كنسرفتوار لينينجراد • تطوع فى الخدمة العسكرية خلال الحصار النازى سنة ١٩٤١ وعين سنة ١٩٤٣ استاذا فى موسكو الف خلال فترة عمله هذه عددا من السيمفونيات وعددا من الاغانى فردية وللكورس ، أصبح فى سنة ١٩٥٧ رئيسا لجماعة المؤلفين الموسيقيين وظل فى هذا المنصب حتى سنة ١٩٦٥ •

اعمــــاله الموسيقية :

الى جانب العديد من المؤلفات الكتـــــابية عن الموسيقى والتاليف الموسيقى ألف « شوستافيتش » فى جميع المجالات الموسيقية ، فى مجال الاوبرا والباليه والاعمال الاوركسترالية التى منها : ١٥ سيمفونية ، وكنشرتو لكل من البيانو والفيولين ، والتشللو معالاوركسترا وكنشرتو للترامبيت مع الوتريات • كما ألف لموسيقى الحجرة ١١ رباعى وترى ، وثمانى للبيانو والوتريات الذى نال عنه جائزة ستالين سنة ١٩٤١ ، وثلاثى للبيانو وصوناتات ومقطوعات للبيانو كما أنه له مؤلفات غنائية للكورال وللصوت المنفرد ، وكتب موسيقى تصويرية للافلام وعمل أيضا بالتوزيع الاوركسترالى •

أســــلوبه الموسيقى :

يتضمن أسلوبه كل التقلبات للنظريات الموسيقية كما يظهر عنده مختلف القوالب والمضمون ، وهذه بعض ملامح من أسلوبه بالنســـبة للعناصر الموسيقية المختلفة :

- اللحن : عبارة عن مزج لاجزاء من سلمين أو ثلاثة دياتونية متقاربة ويظهر أبتكاره للالحان من أستعماله للرنين الصوتي ثلالات .

- الايقاع : يظهر في أهمية الايقاعات التمتمنة والنبر المنتظم واستمرارية السنكوب .

- المقام : يستقر على أساس دياتونى ثابت وقوى ، فممكن أن تظل مقطوعة بأكملها في مقام معين كبيرا أو صغيرا بينما يتجول بالمقامية بجراءة وخرفية داخل مقامات غريبة .

- الهارمونى : تميل هارمونياته الحادة الى الكروماتيكية .

- القالب : تناول « شوستاكوفيتش » القوالب الكبيرة للموسيقى الآلية بثقة كبيرة وعنده القدرة على انماء وتطوير الخط الموسيقى الذى أشار الى ميلاد المؤلف الموسيقى الكبير ، وقد عالج القوالب الكلاسيكية التقليدية فى أغلب أعماله ببراعة وأبداع ويعزز فهمه للقوالب الموسيقية ببراعته فى التلاعب بالات الاوركسترا الضخم .

- التوزيع الاوركسترالى : يعتبر أستاذا فى تنوع توقعاته ومداركه فى التوزيع الاوركسترالى والاصوات الآلية وفى الموسيقى ذات البرنامج .

وعموما فقد أعاد « شوستاكوفيتش » مع كل من « سترافنسكى » و « بروكوفييف » تتويج موسيقى القرن العشرين الروسية ، وأنفرد بأن ألف أعماله الكاملة ضمن أطار علم الجمال والمجتمع السوفيتى فلم يكبت حرية ابداعه الموسيقى بينما حافظ على تقاليد الواقع الاشتراكى .

البريلود عند « شوستاكوفيتش » :

جمع « شوستاكوفيتش » فى مؤلفاته لآلة البيانو بين البريلود المستقلة والبريلود المتصلة بالفيوج فقد ألف من كل منها مجموعة من أربع وعشرين مقطوعة فى كل من المقامات الكبيرة والصغيرة متبعا فى ذلك دائرة الخامسات . والبريلود المستقلة مصنف ٣٤ فى عامى ٣٢ -

١٩٢٣ تعتبر مستودعا لافكاره التأملية وتبرز طريقته الفردية المتميزة في الكتابة لآلة البيانو ، والبريلود المتصلة بالفيوج مصنف ٨٧ في الفترة من سنة ١٩٥٠ الى ١٩٥٥ ألفها بعد حضوره مراسم الاحتفال بمرور مائتي عام على وفاة « باخ » وفيها يظهر تأكيد الولاء في الاستمرار الخصب للنظام الدياتوني ٠ علاوة على أنه ألف ثمان مقطوعات بريلود مستقلة مصنف ، سنة ١٩١٩ ـ ١٩٢٠ لم تنشر ، وخمس مقطوعات بريلود مستقلة مصنف ٢ سنة ١٩١٩/١٩٢٠ لم تنشر وخمس مقطوعات بريلود مستقلة أيضا بدون تصنيف ألفها سنة ١٩٢٠ ـ ١٩٢١ ٠

عينة البحث :

نظرا لان النظام الذى اتبعه « شوستاكوفيتش » في كل من البريلود المستقلة والبريلود المتصلة بالفيوج المنشورة ذات التصنيف من حيث العدد والتتابع المقامي لكل منها ، فقد اختيرت عينة البحث على أساس أربع مقطوعات من كل منها والتى تحمل نفس الرقم في ترتيب كل مجموعة وبالتالى نفس المقام أو نفس درجة الركوز وأرقام المقطوعات هى رقم ١ دو الكبير ، ورقم ٨ فا الصغير ، ورقم ١٥ ري الكبير . ورقم ٢٢ صول الصغير ٠

الدراسة التحليلية :

تقوم الدراسة التحليلية على أساس التحليل التفصيلي لاسلوب تأليف كل من مجموعة البريلود المستقلة ومجموعة البريلود المتصلة بالفيوج عينة البحث ، ثم اجراء المقارنة بينهما من حيث عناصر التأليف التالية : المقام ـ الميزان ـ التعبير ـ النسيج ـ القالب ٠

وذلك لاستخلاص نتائج البحث ومعرفة أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في أسلوب تأليفه لكل منها والتى ستتوصل اليها الباحثة نتيجة لهذه المقارنة ٠

(أ) البريلود المستقلة مصنف ٣٤ عام ٣٢ ـ ١٩٣٣

١ ـ رقم (١) المقام : دو الكبير

الميـزان C ٢١ مازورة ٠

السرعة : معتـبـدلة ٠

التعبير : تدرج من الشدة الخافتة mf الى الخفـوت الشـديدة جـدا ppp مع استخدام البدال بكثرة ٠

النسيج : كنترانبطى متنافر ٠

القالب : حر وينقسم الى ثلاثة أجزاء تبعا للنسيج ٠

الجـزء الاول :

من م ١ الى م ٧ يبدأ بمقدمة ركوزها دوك لحنى مع نوتة يدال على نغمة دو ، يتكون من جملة موسيقية تتميز بحيوية فى حركة اللحـن الايقاعية فى اليد اليمنى ، ويغلب عليه النسيج الكنترانبطى المتوافق ، وانتهى على تالفا لاص وكثر فيه ظهور نغمات كرومانية وأنهار مونية ٠

الجزء الاوسط :

من م ٨ الى م ١٢ مكون من عبارة موسيقية فيها هدوء فى حركة اللحن الايقاعية ويغلب عليه النسيج الهرموفونى بمسـافات هارمونية متباعدة ومتقاربة متنافرة غالبا كالرابعات الزائدة والناقصة والسابعة الكبيرة والثانية الكبيرة ٠

الجزء الختامى :

من ١٢ الى م ٢١ يبدأ بمقـسمة بتأليفى « رى » ك ثم « مى » أو بشكل أربيجى صاعد مع انتقال اللحن الى اليـد اليسرى وتعتمـد المصاحبة فى اليد اليمنى على لحن تالفى فاك ودو صغير فى م ١٤ وتكرر فى م ١٥ ، وعلى تالفى س ك صعودا ، دو ك هبوطا فى م ١٦ وتكرر فى م ١٧ ٠

من م ١٨ الى م ٢١ فيها استرخاء لحنى يعتمد على تالفى دو ك ، دو مى ٠ ويغلب على هذا الجزء الختامى النسيج الكنترانبطى مع التقاءات هارمونية شديدة التنافر وينتهى بركوز على تالف « دو » ك ٠

٢ ـ رقم (٨) : المقام : فا الصغير •

الميزان : $\frac{2}{4}$ ٤٢ مازورة •

السرعة : سريعة باعتدال •

التعبير : التدرج من الخوف .P الى الشدة .F الى الخوف الشديد .PP مع استخدام البدال بكثرة خاصة فى الجملة الثالثة •

النسيج : كنترانبطى متنافر •

القالب : حر قائم على فكرة واحدة تتكرر باشكال مختلفة ويقسم الى جمل غير منتظمة •

الجملة الاولى :

من م ١ الى م ٩ تكثر فيها النغمات الانهارمونية والكروماتية والقفزات السابعة اللحنية فى المصاحبة وتنتهى بنغمات تالف «فا » ص•

الجملة الثانية :

من م ١٠ الى م ١٧ تكثر فى المصاحبة قفزات السادسة اللحنية وتنتهى بتالف « دو » ك •

الجملة الثالثة :

من م ١٧' الى م ٢٤ وهذه الجملة هوموفونية مبسطة فقد ظهرت بها مسافات هارمونية : ثالثات كبيرة وصغيرة وسادسات كبيرة وانتهت بتاليف « لا » ك •

الجملة الرابعة :

من م ٢٥ الى م ٣٥ تجمع بين الكنترانبط والهوموفونى لمسافات الثالثة والرابعة الهارمونية وبها قفزات لحنية خامسة وسادسة وعاشرة وأنتهت بتالف فا ص •

الجملة الخامسة : من م ٣٦ الى م ٤٢ تبدأ هوموفونية بمسافات خامسة بايقاع سريع ثم بزمن مطول وتتبادل الايدى اللحن والمصاحبة وتنتهى بتالف فا ص مع كثرة علامات الرفع والخفض •

٣ - رقم (١٥) المقام : « رى b » الكبير .

الميزان : 3/4 ، ٥٩ مازورة .

السرعة : سريعة باعتدال .

التعبير : التدرج من القوة .F الى الخفوت .P والعكس ومن القوة الشديدة .FF الى الخوف الشديد .PP

استخدام البدال فى خاتمة المقطوعة فقط .

النسيج : هوموفونى مبسط .

القالب : قائم على فكرة لحنية واحدة one part Theme تكرر باشكال مختلفة يحكمها نموذج « أوستيناتو » ايقاعى فى اليد اليمنى قوامه مازورتين .

ويقسم كالآتى :

الجزء الاول :

من م ١ الى م ١٧ يبدأ باوستيناتو من م ١ الى م ٤ .

- من م ٤ الى م ١١ الفكرة اللحنية قائمة على سلم صاعد من م ٤ الى م ٨ ، ثم سلم هابط من م ٨ الى م ١٢ وتنتهى على تآلف لا ك .

- من م ١٢ الى م ٢٢ ، تكرار للفكرة اللحنية ببداية على بعد أوكتاف أغلظ مع ظهور التوتر الشديد والتشتيت للتونالية واستخدام مسافات الرابعات التامة والزائدة هارمونيا وينتهى بمسافة رابعة تامة على نغمة فا

- من ٢٢ - ٢٧ تكرار لاجزاء من الفكرة اللحنية باستخدام لحن كروماتى وانتهى بمسافة ثالثة كبيرة هارمونيا على نغمة صول

الجزء الثانى :

من م ٢٨ الى م ٤٢ ركوزة على نغمة رى وفيه جزء خالى من الاوستنياتو من م ٢٨ الى م ٣٤ وركوزة نغمة فا وفيه محاكاة بتبادل الفكرة اللحنية بين اليدين ثم فى اليد اليمنى فقط مع نوتة بدال على

نغمة صول   فى اليد اليسرى تصاحبها تآلفات لحنية صغيرة على نغمة « مى   » فى م ٣١ ، « س   » فى ٣٢ ، ومن ٣٤ ـ ٣٩ عودة الى الاوستنياتو والفكرة اللحنية صعودا من درجة صوتية مختلفة . ثم م ٤٠ ، ٤١ خالية من الاوستنياتو .

الجـزء الثـالث :

من م ٤٢ الى م ٥٩ فيه تكرار طبق الاصل للفكرة اللحنيـة من م . ٣ الى م ٨ مع تبادل الايدى ومقلوب مسـافة « الاوستنياتو » وتنتهى بالمقدمة فى م ٥١ بمسافة سادسة هارمونيا على نغمة لا .

ـ تبدأ الكودا من م ٥٢ بتالف صغير بالتاسعة على نغمة صول يكرر مرة أخرى من م ٥٤ الى م ٥٦ ولكن على درجة صول   وتنتهى المقطوعة بتالف « رى   » 6 4 .

٤ ـ رقم (٢٢) المقام : صول الصغير .

الميزان : متعدد الموازين $\frac{3}{4}\mathrm{C}\frac{3}{4}\frac{3}{4}\frac{3}{4}$ ٤٦ مازورة .

التعبير : التدرج من الخفوت الشديد .PP الى الخفوت .P

القوة الخافتة mP استخدم البدال بكثرة خاصة فى الجزء الثانى .

النسيج : كنترانبطى قائم على المحاكاة والتتـابع لنفس الفكرة اللحنية على نفس الدرجة أو على درجات مختلفة ، ويوجد أيضا نسـيج هـوموفونى .

القالب : حر ويعطى النسيج بداية ووسط ونهاية .

الجـزء الاول :

من م ١ الى م ١٧ ينقسم الى جملتين غير منظمتين :

الجملة الاولى من م ١ الى م ٨ بدايتها تالف صول ص ثم الفكرة اللحنية المميزة بدايتها بمسافة ثانية لحنية وركوزها تالف لا ك .

الجملة الثانية من م ٨ الى م ١٧ بدأت بتالف صول صلحنى وانتهى بتالف زائد على نغمة صول .

الجـــزء الاوسط :

من م ١٨ الى م ٣٨ بدأ بميزان 2 في م ١٨ ثم ميزان 3 في م ١٩ ثم ميزان في م ٣٠ وعودة الى الميزان الاصلي للمقطوعة 3 في م ٣١ أي أن هذا الجزء فيه تعدد موازين ، كما يجمع بين النســـيج الهوموفوني المبسط وبين الكنترانبط بثلاثة أصوات والقائم على الترديد • فيه من م ١٩ الى م ٢٢ مصاحبة هارمونية في اليد اليمنى بايقاع فالس مع لحن ستكوب في الباص يبدأ بالثانية اللحنية وركوزه في م ٢٣ تالف صغير على نغمة فا ، ومن م ٢٥ الى م ٣٥ نسيج كنترانبطي ركوزه في م ٢٦ تالف صغير على نغمة صول ، وفي م ٢٧ بتالف زائد على نغمة سي ، وفي م ٢٩ ركوزه بتالف ك على نغمة « لا » ، وتالف ص على نفس النغمة في م ٣٠ ، وفي م ٣٢ كان ركوزه بتالف زائد على نغمه س ، وفي م ٣٥ ركوز ري ص ، م ٣٦ ركـــوز سي ص وفي ٣٧ ، ٣٨ نسيج هوموفوني مكثف ركوزه تالف ص بالتاسعة أي أن هذا الجزء عبارة عن سلسلة من التالفات المختلفـــة لا تربطهـــا علاقـــات وظيفيـــة •

الجـــزء الختـــامي :

من م ٣٩ الى م ٤٦ ويجمع بين النسيج الكنترانبطي والنسيج الهوموفوني ويبدأ بالثانية اللحنية كما في م ٢ ثم بالفكرة اللحنية في م٧ ثم تنتهي المقطوعة بنوتة بدال على تالف صول ص •

(ب) البريلود المتصلة بالفيوج : مصنف ٨٧ سنة ١٩٥١ :

١ ـ رقم (١) المقام : دو ك

الميزان : 3 ٦٧ مازورة •

(*) الفيوج : مقام دو ك كلها بدون أي علامة تحويل أي أنهـــا دياتونية بحتة بدون أي نغمة غريبة ولكن بمداخل على كل درجـــة من درجات المقام وهذا يعطي تنوع في علاقة البعد الكامل ونصف البعد •

السرعة : معتدلة السرعة •

التعبير : التدرج من الخفوت .P الى الخفوت الشديد .PP

لم يستخدم البدال •

النسيج : هوموفوني بهارمونيا مكثفة ثلاثية ورباعية (**) •

القالب : ثلاثى أ ب أ٢ وخاتمة

الجزء (أ) من م ١ الى م ١٤ ويتكون من جملتين غير منتظمتين :

الجملة الاولى :

من م ١ الى م ٩ وانتهت بقفلة تامة دوك •

الجملة الثانية :

من م ٩ الى م ١٤ انتهت بقفلة نصفية بتالف خامسة طبيعى واستخدم فيها تآلفات رباعية بالسابعة والتاسعة والسادسة الزائدة فى تتابع وبدون تصريف •

الجزء (ب) : من م ١٥ الى م ٣٥ •

ويظهر فيه التنافر الشديد ويكثر فيه من استخدام المسافات السابعة والتاسعة هارمونيا وفيه :

من م ١٥ الى م ١٩ يبدأ بداية لحنية فى اليمنى وانتهى على تالف الدرجة الاولى دوك مع نغمات غريبة تسمع معه •

ومن م ١٩ الى م ٢٦ انتهى على تالف الدرجة الخامسة ناقص بسابعة صغيرة •

من م ٢٦ الى م ٣٥ يتوسطه جزء لحنى فى اليد اليسرى وانتهى بقفلة تامة « دو » ك باستخدام تالف الدرجة الخامسة ثلاثى زائد •

الجزء أ' : من م ٣٥ الى م ٤٩ وفيه عودة للجزء أ

(**) الفيوج : بوليفونية من أربعة أصوات •

الجملة الاولى :

من م ٣٥ الى م ٤٣ تكرار للجمـــــلة الاولى فى (أ) وتنتهى على تآلف الدرجة الثالثة « مى » ص .

الجملة الثانية :

من م ٤٣ الى م ٤٩ وتنتهى بتآلف الدرجة السادسة « لا » ص يسبقه خامسة ثانوية لتآلف الدرجة الخامسة للسلم والذى لم يظهر بعده .

الختام : كودا من م ٤٩ الى م ٦٧ .

فيها من م ٤٩ الى م ٦٠ ميل الى المقام الصغير الطبيعى دو ص مـع ظهور نغمات انهارمونية ،ومن م٦١للنهاية عودةالى المقام الكبيرمع تكرار تآلف « مى » ص رباعى حتى انتهت المقطوعة بقفلة تامة «دو » ك .

٢ ـ رقم (٨) المقام فا ص

الميزان : 3/4 ٦٣ مازورة .

السرعة : سريعة باعتدال

التعبير : التدرج من الخفوت P. الى الخفوت الشديد PP. والعكس لم يستخدم البدال .

النسيج : هرمونى .

القالب : قائم على فكرة لحنية واحدة one part Theme

تتكرر بنفس الايقاع والمصاحبة تعتمد على نموذج اوستيناتو لحنى وايقاعى يتكرر طوال المقطوعة مع بعض تغييرات فى لحنه أحيانا . ويقسم الى عدة اجزاء .

الجـزء الاول :

من م ١ الى م ١٦ يبدأ بالدرجة الخامســـة دو وينتهى بتآلف الدرجة الاولى بالرابعة الزائدة .

(*) برغم طابع البريلود المتقلب الاطوار فانه يتباين بشدةمع طابع الفيوج العاطفى ، والفكرة الايقاعية الاولى واحـــدة فى كل من البريلود والفيوج أى أن البريلود تمهد للفيوج ولكن ليست من طابعها .

الجـزء الثانى :

من م ١٦' الى م ٣٦' يبدأ بنفس الدرجة الخامسة أيضا وينتهى بتآلف « س » ك ، ويتغير ايقاع المصاحبة من م ٢٥ الى م ٣٦ الى لحن سنكوبى ويظهر فيه نغمات انهارمونية وتتبادل فيه الايدى الاوستينياتو .

الجزء الثالث :

من م ٣٦' الى م ٥٤' يبدأ بالدرجة الاولى « فا » ويكثر فيه استخدام السابعة الناقصة « فى » والرابعة المنخفضة « س وانتهى على تآلف الدرجة السادسة «رى» ك .

الجـزء الرابع :

من م ٥٥ الى م ٦٣ ويبدأ بالدرجة الخامسة « دو » وفيه من م ٥٥ الى م ٦٠ تكرار على بعد أوكتاف أغلظ للجزء من م ١٨' الى م ٢٣ ، ويظهر فى هذا الجزء الرابعة المخفضة « س » والثانية المخفضة « صول » وانتهت المقطوعة بقفلة تامة فى سلم فا ص باستخدام تآلف الدرجة الخامسة الاخير ناقص .

٣ ـ رقم (١٥) المقام : رى ك

الميزان : ٤ ٢٠٦ مازورة

السرعة : سريعة باعتدال

التعبير : ألتدرج من الشدة F الى الشدة المتناهية FF ومن الخفوت الى الخفوت الشديد PP والعكس .

لم يستخدم البدال .

النسيج : هرموفونى

---

* بالرغم من أن اللحن الاساسى فى الفيوج يكثر فيه تعدد الموازين الا أنه يحافظ على ميزان البريلود فى الفقرات الاستطرادية بالفيوج Episods ، كما انه مستغل نفس مقدمة البريلود كما هى فى أحد هذه الاستطرادات .

القالب : روندو أ ب أ' ج أ' ثم خاتمة ٠

الجزء (أ) من م ١ الى م ٢٨

يبدأ بمقدمة من م ١ الى م ٤ ويغلب عليه النسيج الهرموفونى المبسط المكون من مسافات هارمونية ثالثة صغيرة ورابعة تامة وخامسة ناقصة وينقسم الى :

— من م ٥ الى م ١٤ تنتهى بتالف رى ك وفيه من م ٥ الى م ٩ نموذج أو سيناتو ايقاعى فى اليد اليمنى يصاحب فكرة لحنية فى اليد اليسرى وتتبادل الايدى من م ١٠ الى م ١٤ ٠

— من م ١٥ الى م ٢٠ تنتهى بتالف رى ك الفكرة اللحنيه فى اليد اليمنى وتكرر م ١٧ ، ١٨ فى م ١٩ ، ٢٠

— من م ٢١ الى م ٢٨' نهاية تامة على تالف سى ص ، وفيه من م ٢٤ الى م ٢٧ بعد خامسة تامة هارمونيا تتدرج كروماتيك هبوطا على أماكن مختلفة من النبر الى جانب تاكيده على مسافة ثالثة صغيرة هارمونيا من نغمة رى

الجزء (ب) من م ٢٨ الى م ٤٨ ٠

يغلب عليه النسيج الكنترابنطى ويتكون من جملتين موسيقيتين :

الجملة الاولى :

من م ٢٨ الى م ٣٥' وتنتهى بقفلة تامة فى س ص وفيها نموذج لحنى متكرر على النبر الثانى مكون من ثانية لحنية صغيرة هبوطا ٠

الجملة الثانية :

من م ٣٦ الى م٤٨' وانتهت بقفلة تامة فى مقام رى ك وتقسم الى ثلاث عبارات موسيقية الاولى من م ٣٦ الى م ٤٠' مكونة من مازورتين وتكرارها والثانية من م٤٠ الى م ٤٣ والثالثة من م ٤٤ الى م ١٤٨ فيها م ٤٤ ، م ٤٥ تكرار م ٢٨ ، ٢٩ على بعد ثالثة هبوطا ٠

الجزء (أ٢) :

من م ٤٨ الى م ٨٥ وانتهى بتآلف رى ك فيه من م ٤٨ الى م ٥٢ تبادل ايقاعى عن م ٥٩ الى م ٩ ويعتبر تكرار للجزء (أ) بدون مقدمة وبتطويل وتصرف عنه .

الجـــزء (ج) :

من م ٨٧ الى م ١٣٨ يغلب عليه التسيج الكنترانبطى وقالب ثلاثى :

الاول : من م ٨٧ الى م ٩٥ جملة موسيقية أولى ركوزها نغمة فـا وتتكرر مرة أخـرى بتصرف من م ٩٥ الى م ١٠٢ ركوزها على نغمـة رى ، وتتميز هذه الجملة بنموذج أوستيناتو ايقاعى بنوتة بدال على النبر الثالث بنغمة لا

الثاني : من م ١٠٣ الى م ١٢٠ يتكون من جملتـين الاولى من م ١٠٣ الى م ١١٢ ركوزها خامسة تامة هارمونية من م رى » ، والثانية من م ١١٢ الى م ١٢٠ وانتهت على نغمة « فا » .

الثالث : من م ١٢١ الى م ١١٣٨ الجملة الاولى فيه من م ١٢١ الى م ١٢٨ تكرار للجملة من م ٨٧ الى م ٩٥ ركوزها على نغمة « فا » ، والجملة الثانية من م ١٢٩ الى م ١٣٨ ركوزها سادسة كبيرة على نغمة « لا » .

الجزء ٣أ

من م ١٣٩ الى م ٢٠٠ تكرار للجزء أ كما هو ولكن بدون مقدمة يليه تكرار للجزء أ٢ كما هو بكامله مع زيادة الكثافة الهارمونية وتبادل الايقاع من م ١٦٧ الى م ١٧٣ عن الجزء من ٥٣ الى م ٥٩ .

الخـــاتمة :

من م ٢٠٠ الى م ٢٠٦ كودا وهى مستمدة من الجزء أ وتنتهى بتآلف رى » ك .

٤ — رقم (٢٢) : المقام : صول الصغير •

الميــــزان : 3_4 ٨٤ مازورة •

التعبير : متدرج من الخفـوت p الى الخفـوت الشديد PP الى القوة الخافتة mp والعكس •

لم يستخدم البدال •

النسيج : هوموفونى مبسط (*) •

القالب : حر تعتمد فيه المصاحبة على نموذج أوستيناتو ، ايقاعى مكون من مسافتين هارمونيتين تسمعا معا وبنوتة بدال على نغمة صـــول وتتغير أبعاد المسافتين فى كل مرة •

وتنقسم المقطوعة الى أجزاء تبعا لتبادل الاوستيناتوبين اليدين •

الجـــزء الاول :

— من م ١ الى م ٣٣ وفيه اللحن فى اليد اليمنى والاوستيناتو فى المصـــاحبة •

— من م ١ الى م ٤ اللحن متجه هبوطا وفى مقام « صول » ص •

— من م ٥ الى م ٧ اللحن متجه صعودا وفى مقام « صول » ك •

— من م ٨ الى م ١١ اللحن متجه هبوطا بنفس البداية السابقة ثم متجه صعودا وفى مقام « صول » ص •

— من م ١٢ الى م ١٥ اللحن متجه هبوطا وهو تصوير لحن م ١ على بعد خامسة ناقصة هبوطا فى مقام « دو » ص • مع تغيير أبعاد مسافات الاوستيناتو الهارمونية •

— من م ١٦ الى م ١٩ اللحن متجه صعودا مع تغييرأبعاد الاوستيناتو وفى مقـــام « مى » ص •

— من م ٢٠ الى م ٢٣ كما فى م ١ الى م ٤ مع تصوير اللحن ثالثة صغيرة هبوطا وفى مقام « صول » ص •

(*) النسيج بوليفونية من أربعة أصوات وفى مقام صول ص •

— من م ٢٤ الى م ٢٧ اللحن متجه صعودا مع تغيير مسافات الاوستيناتو وفى مقام « لا » ك . يلاحظ استمرار نغمة صول كنوتة بدال .

— من م ٢٨ الى م ٣٣ اللحن متجه صعودا وهبوطا وفي مقام « صول » ص .

الجزء الثانى :

من م ٣٣ الى م ٤٤ وفيه تبادل أيدى بالنسبة للحن أصبح فى اليد اليسرى والاوستيناتو فى اليد اليمنى .

— من م ٣٣ الى م ٣٧ اللحن متجه هبوطا وصعودا وفى مقام «دو» ص

— من م ٣٨ الى م ٤٤ اللحن متجه صعودا وهبوطا وفى مقام « صول » ك .

الجزء الثالث :

— من م ٤٥ الى م ٥٥ عودة بالاوستيناتو كما فى الجزء الاول .

— من م ٤٥ الى م ٤٩ اللحن متجه هبوطا وصعودا وفى مقام صول ص .

— من م ٥٠ الى م ٥٤ اللحن متماوج فى طبقة صوتية ضيقة ومتجه هبوطا وفى مقام « صول » ك .

— م ٥٥ انتهت على تالف « لا » ك — نابوليتان » « صول» .

الجزء الرابع :

من م ٥٥ الى م ٦٠ عودة للاوستيناتو كما فى الجزء الثانى واللحن متجه هبوطا وصعودا وفي مقام « صول » ك .

الجزء الخامس :

من م ٦٠ الى م ٦٦ الاوستيناتو كما فى الجزء الاول .

— من م ٦٠ الى م ٦٢ اللحن متجه صعودا وفيمقام «صول » ك .

- من م ٣٦٢ الى م ٦٦ اللحن متجه هبوطا وفى مقام « لا » ص .

الجزء السادس :

من م ٦٧ الى م ٧١ الاوستيناتو فى اليد اليمنى بايقاع مطول ممتد وفى مقام لا ص .

الجزء السابع :

من م ٧٢ الى م ٨٠ الاوستيناتو في اليد اليسرى تتنوع فيه مسافاته الهارمونية .

- من م ٧٢ الى ٧٤ اللحن متجه هبوطا بنفس بداية الجزء الاول وفى مقام « دو » ك .

- من م ٧٥ الى م ٧٦ اللحن متجه هبوطا وفى مقام « صو » ك .

- من م ٧٧ الى م ٨١ اللحن عبارة عن تكرار م ٧٧ خمس مرات والاوستيانو ممتد بايقاع سنكوب وفى مقام « مى » ك .

جزء ختامي :

من م ٨٢ الى م ٨٤ الاوسيتناتو فى اليد اليمنى بايقاع مطول ممتد وغير متكرر وأنتهت المقطوعة فى مقام « صول » ص بتالف 10_4

من التحليل السابق لمقطوعات البريلود المستقلة والمتصلة بالفيوج عينة البحث توصلت الباحثة الى عدة استنتاجات يبينها الجدول التالى :

جدول يبين اوجه التشابه وأوجه الاختلاف فى عناصر بين البريلود « المستقلة والمتصلة بالفيوج» عينة البحث عند « شوستاكوفيتش »

عنصر التأليف	الرقم	بريلود مستقلة	بريلود متصلة بالفيوج
المقام	١	"دو" كبيرة	"مي" ك
	٨	"لا" ص	"لا" [illegible] ص
	١٥	ر♭ ك	ر♭ [illegible] ك
	٢٢	صول ص	"فا" ص
الميزان	١	C ، ٢١ مازورة	3/4 ، ٦٧ مازورة
	٨	2/4 ، ٤٢ مازورة	3/4 ، ٦٣ مازورة
	١٥	3/4 ، ٥٩ مازورة	3/4 ، ٢٠٦ مازورة
	٢٢	3/4 C 3/4 2/4 3/4 ، ٤٦ مازورة	3/4 ، ٨٤ مازورة
التعبير	١	تدرج من mf الى ppp * استخدم البدال بكثرة	تدرج من mp الى ppp * لم يستخدم البدال
	٨	تدرج من p الى F الى pp * استخدم البدال بكثرة	تدرج من mp الى pp والعكس . * لم يستخدم البدال
	١٥	تدرج من F الى p ، ومن FF الى pp * استخدم البدال فى خاتمة المقطوعة فقط	تدرج من F الى FF ومن mp الى pp والعكس * لم يستخدم البدال
	٢٢	تدرج من pp الى p الى mf * استخدم البدال بكثرة	تدرج من mp الى pp الى mf والعكس * لم يستخدم البدال .
النسيج	١	كنترابنطى متنافر	هوموفونى بها [illegible] مكثفة ثلاثية ورباعية
	٨	كنترابنطى متنافر	هوموفونى .
	١٥	هوموفونى بسيط	هوموفونى .
	٢٢	كنترابنطى قائم على المحاكاة	هوموفونى بسيط
القالب	١	حر ويعطى النسيج بداية ووسط ونهاية	ثلاثى أ ب أ' وخاتمة
	٨	حر قائم على فكرة لحنية واحدة وينقسم الى جمل موسيقية غير متوازنة .	قائم على فكرة لحنية واحدة one part theme
	١٥	حر قائم على فكرة لحنية واحدة وينقسم الى ثلاثة أجزاء .	روندو أ ب أ' ج أ'' وخاتمة
	٢٢	حر ويعطى النسيج بداية ووسط ونهاية	حر قائم على فكرة لحنية واحدة

يتضح من الجدول السابق أنه توجد أوجه تشابه فى بعض عناصر التأليف بين كل من البريلود المستقلة والمتصلة بالفيوج عينة البحث ، كذلك توجد أوجه اختلاف فى بعض عناصر التأليف الاخرى بينهما .

وكانت التشابهات في عناصر التأليف التالية كالآتي :

ــ المقام : أستخدم المقام الكبير والصغير في البريلود المستقلة كما أستخدم في البريلود المتصلة بالفيوج كذلك أيضا ٠

ــ النسيج : كان النسيج أما كنتـرانبطي أو هـرموفوني مبسط وكثيف ٠

ــ التعبير : كان التعبير مشتركا في التدرج من الخفوت الى القـوة المتناهية أحيانا والعكس ٠

أما الاختلافات كانت في عناصر التأليف التالية كالآتي :

ــ الميزان : استخدم تعدد موازين في البريلـود المســتقلة ولم يستخدم في البريلود المتصلة بالفيوج ٠

ــ التعبير : أستخدم البدال بكثـرة في البريلود المســـتقلة ولم يستخدم أبدا في البريلود المتصلة بالفيوج ٠

ــ القالب : كان القالب حرا في البريلود المستقلة بينما جمع بين القالب الحر والقالب ذو الفكرة الواحدة ، والثلاثي في البريلود المتصلة بالفيـــوج ٠

من التحليل السابق لعينة البحث ومن الجدول السابق أيضـــا يتضح أن « شوستاكوفيتش » استخدم مؤلفه البريلود بنوعيها المستقلة والمرتبطة بالفيوج من عصر الباروك بأسلوب تأليف واكب فيه التجديدات والتغييرات التي حـــدثت في القـرن العشرين بحـرية تامة خاصـة في البريلود المستقلة ، من حيث التحرر من النظام المقامي والقالب الحـــر والنسيج الكنترانبطي والهارمونيات المتنـافرة غـــير المصرفة وإيقـــاع الاوستيناتو المتكرر طوال المقطوعة كذلك تعدد المـــوازين في المقطـــوعة الواحـــدة ٠ أما في البريلود المتصـــلة بالفيوج فقد كانت توجـد بعض الالتزامات نظرا لكونها تمهيدية للفيوج ومرتبطة بها ٠

مصـــادر البحث

(أ) مصادر عربية :

١ ـ شيلي ثيودورم . تاريخ الموسيقى العالمية ، ترجمة ســـمحة الخولي ، ومحمد جمال عبد الرحيم ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٠ .

٢ ـ عواطف عبد الكريم ، واخرون . محيط الفنـون (٢) الموسيقى . القـاهرة : دار المعـــارف .

(ب) مصادر أجنبية :

3. Apel, Willi, **Harvard Dictionary of Music.** 2nd. ed. London : Heinmann Educational Book's., LTD., 1971.

4. Austin, William W., **Music in the 20th. Century from Debussy through STravinsky.** London : J.M. Dent. and Sons., LTD., 1966. PP. 432 - 435.

5. Machlis, Joseph : **Introduction to Contemprary Music.** London : J.M. Dent. and Son., LTD., 1963, PP. 283 - 288.

6. Sadie, Staenley, ED., **The New Grove Dictionary of Music and Musicians.** (Vol's 15, 17) London : Macmillan Publishers Limited., 1980, pp. 210 - 212, 264 - 275.

7. Scholos, Percy A., **The Oxford Companion to Music,** 10th. London : Oxford University Press., 1975.

8. Shostakovich, Dmitri., **24 Preludes and Fuques Opus 87.** New York : MCA Music, A. Division of MCA Inc., 1955.

9. Schostakovich, Dmitri., **24 Preludes Opus 34.** (Piano Solo). New York : Bossey and Hawkes Ltd., 1933.

الأقواس اللحنية في عزف صوناتين البيانو عند ديابللي

دكتورة / ابتسام محمد نصر العادلي
كلية التربية الموسيقية ـ جامعة حلوان

مقـــدمة :

يتشابه البناء الموسيقى فى نواح كثيرة مع البنـاء الشـــعرى أو النثرى ، فالالحان الموسيقية ، تتالف من جمل وعبارات وأجزاء صغيرة ، متتابعة يتصل بعضها ببعض اتصالا منطقيا ، مثلما تتصل فصول الرواية الطويلة أو الملحمة الشعرية . (٤ ـ ١١) .

وكما أن الادب (اللغة العربية واللغات الاخرى) تقوم على قواعد وأسس الى جانب وجود علامات وقف كالشولة (،) وعـــلامات الوقف (:) والنقطة (.) وما اليها ، كذلك تتميز الموسيقى بوجـــود علامات وقف يحددها القوس اللحنى الذى قد يحدد وقفـــات فى نهـــاية جملة موسيقية أو عبارة أو أجزاء لحنية صغيرة (١٠ ـ ٥٣) .

والقوس اللحنى فى الاداء هو فى الواقع فن ابراز الشعور ببداية الجمل وأجزائها ونقط الذروة فيها ونهايتها . كما يعد الصفة الاولى من صفات التعبير الموسيقى ، اذ لا يستطيع العازف أن يوجه اهتمام المستمع ويؤثر فيه ما لم يكن عزفه مفهوما ولن يكون مفهـــوما الا اذا كان عزفه واضـــا جليـــا .

مشـــكلة البحث :

نبعت فكرة هذا البحث من ملاحظة الباحثة أثناء التدريس ، من عدم أدراك الكثير من الطلاب للاقواس اللحنية أثناء العزف للمقطوعات الموسيقية ، وبالتالى عدم الوصول للاداء المعبر والاســـلوب الصـــحيح واخراج المقطوعة الموسيقية فى صورة فنية متكاملة .

هــدف البحث .

يهدف البحث الى تفهم الاقواس اللحنية بصورها المتعددة

اهميــة البحث :

تمكين العازف من فهم آداء الاقواس اللحنية الموجــودة بالمقطوعة الموسيقية بأكثر من طريقة .

عينــة البحث :

عينة محددة من عدد آثنين صوناتين لديابلي * — لخمس ناشرين مختلفـــين .

— صوناتين البيانو مصنف ١٥١ رقم ١ .

— صوناتين البيانو مصنف ١٦٨ رقم ٧ .

أجــزاءات البحث :

يتضمن البحث جزئين

الجزء النظرى ويشمل :

— نبذه مبسطه عن ظهور الاقواس اللحنية .

— تعريف القوس اللحنى بأشكاله المختلفة .

— كيفية عزف الاقواس اللحنية .

الجزء التطبيقي ويشمل :

— دراسة تحليلية للاقواس اللحنية فى عينة البحث (٢ صوناتين لديابلي) .

— نتائج البحث .

— التوصــيات .

تعريف الاقواس اللحنيــة :

القوس اللحنى عبــارة عن خط منحنى ⌒ ، يوضع أعلى أو أسفل النغمات لربط عدة نغمات درجات مختلفة ، ولا يؤثر فى القيمــة

(*) ANTONIO Diabelli مؤلف وناشر للموسيقى ألمانى (١٨٥٨ : ١٩٨١) .

الزمنية ، بل يؤثر في طريقة عزفها أو قراءتها ، بالنغمات المربوطه ، وبدرجات مختلفة ، يجب أن تعزف متصلة بعضها ببعض (غير منفصلة) وبدون أى فجوة بين كل نغمة والاخرى (٢ - ١٨) .

ففى الآلات الوتريه تعزف الالحان أو النغمات الموجودة تحت القوس اللحنى بقوس مستمر فى اتجاه واحد وفى آلات النفخ يشير الى وجوب أدائه فى نفس واحد ، أما فى الآلات ذات لوحات المفاتيح تعتبر أدقها وأصعبها فتعتنى حركة واحدة ترفع اليد رفعة خفيفة بعد انتهاء الخط المنحنى حتى تكون النغمات مترابطه تماما دون أى تفكك بينها .

اشكال الاقواس اللحنية :
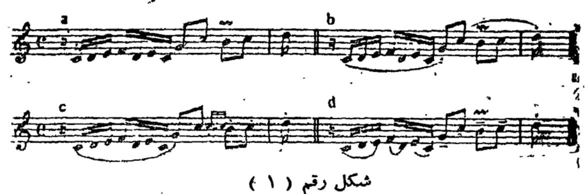
- القوس اللحنى لوحدات صغيرة مكونة من أجزاء لحنية صغيرة . . (Motival Phrasing)
- القوس اللحنى على نغمات تعزف بصوت منقطع (Stccato Phrasing)
- القوس اللحنى مكون من جملة موسيقية مقسمة الى عبارتين Sentences Phrase)
- القوس اللحنى لنغمتين مختلفتين مع اعطاء ضغط قوى على النغمة الاولى ويطلق عليه (Slur) (١٣ - ١٠) .

الاقواس اللحنية فى العصور المختلفة :

القوس اللحنى فى عصر الباروك : لا يوجد فى مؤلفاته أى علامات على المدونه الموسيقية توضح الاقواس اللحنية (فيما عدا كوبران الذى كان يحدد الاجزاء للقوس عن طريق وضع فاصلة Comma ، وهذا يتضح فى كتابة (Pieces de clavecin) الجزء الثالث والرابع ، على المدونه الموسيقية وكان يترك تحديدها للعازف . (٦ - ٦٦٩) (١٨ - ٧٨٧) (٧ - ١٣٠) .

ويتضح ذلك عند عزف مؤلفات عصر الباروك باتباع نفس النظام

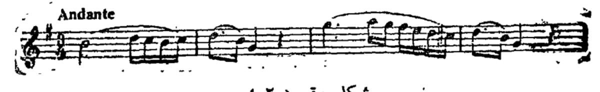
وعلى سبيل المثال ابتكارات باخ من صوتين فى سلم دو الكبير رقم والموضحة بالنماذج التاليه ، نموذج a مثل الطبعه الاصلية urtext للمؤلف ، ولا يوجد بها أى علامات ، أما النماذج الاخرى D,C,b فهم لناشرين آخرين ، وكل نموذج موضح به علامات القوس اللحنى حسب رؤية الناشر له ، نموذج D يتضح به تجزئة اللحن الاساسى الى أقواس لحنية صغيرة (١ ـ ١٧) .



شكل رقم (١)

نماذج لمؤلفه ابتكارات باخ من صوتين

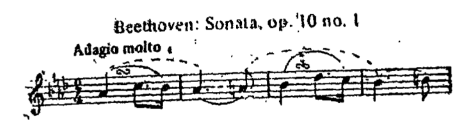
القوس اللحنى فى العصر الكلاسيكى : أما مؤلفاته فاتبع فى تحديد القوس اللحنى بالخط الفاصل للمازوره مثل النموذج التالى الموضح فى شكل رقم (٢) (٨ ـ ٧٣) .



شكل رقم (٢)

القوس اللحنى فى صوناتا موتسارت

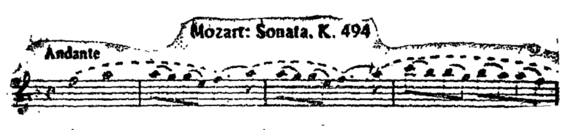
أما فى النموذج التالى لبيتهوفن صوناتا مصنف ١٠ رقم ٢ فهو يوضح القوس اللحنى الطبيعى أى الذى يتعدى الخط الفاصل للمازوره مثل الخط المنحنى الموضح بالنقط على النموذج التالى شكل رقم (٣) (٨ ـ ٧٣) .



شـكل رقـم (٣)

صوناتا بيتهوفن مصنف رقم ١٠ رقم ١

والنموذج التالى لصوناتا موتسارت K494 فهو يوضح وجود أقواس لحنيه صغيره داخل قوس واحد كبير ويعبر عن تاكيـــد بعض النغمات باللحن .



شـكل رقـم (٤)

صـــوناتا موتسارت K494

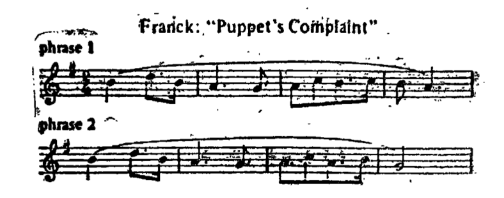
الاقواس اللحنية فى العصر الحديث : أهتم الناشرون (*) بتوضيح الاقواس اللحنية فى مؤلفاتهم على أن يقوم العازف بتنفيذها أثناء العزف .

وفيما يلى تعرض الباحثة بعض الامثلة التى توضـح أســتخدام القوس اللحنى باشكاله المختلفة :

ـ القوس اللحنى على شكل سؤال وجواب أو تضاد بينهما شكل رقم (٥) (٨ ـ ٦٢) .

(*) Bulow ناشر ألمانى (١٨٣٠ : ١٩٤٠) .

(*) Riemenn ناشر المانى (١٨٤٩ : ١٩١٩) .

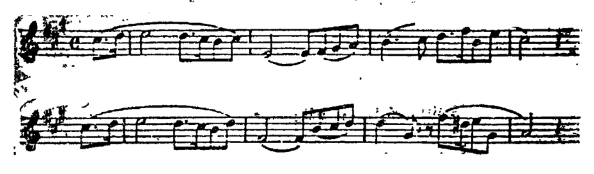


شـكل رقـم (٥)

نموذج يوضح القوس اللحنى على شكل سؤال وجـواب

ـ تقسيم الجملة الموسـيقية الى أقواس لحنية متعددة شـكل رقـم (٦) •

Schubert: Sonata, op. 120



شـكل رقـم (٦)

نموذج لتقسيم الجملة الى أقواس لحنية متعددة

ـ عدم تقسيم الجملة الموسيقية الى أقواس لحنيه صغيرة وجعلها داخل قوس واحد وفقا لترابط اللحن واستمراريته وتحديدها بقفـلات واضحة فى نهاية القوس •

Beethoven: Sonata, op. 10 no. 2

Allegretto

شـكل رقـم (٧)

ـ اعتبار نهاية القوس اللحنى بداية للقوس الذى يليه على نفس النغمة شكل رقم (٨) (٧ ـ ٦٨) .



شكل رقم (٨)
(ECOSSAISE بيتهوفن

كيفية عزف الاقواس اللحنية :

ـ عند التدريب على الاجزاء الصعبة فى أى جملة موسيقية يجب أن يكون التدريب وفقا لتقسيم الاقواس اللحنية وليس للمازورات .

ـ فهم القفلات الموسيقية وتوضيحها يساعد فى توضيح نهاية الاقواس اللحنية .

ـ فى بداية كل مجموعة للقوس اللحنى يستخدم وضع رسغ ويد وذراع منخفض نوعا ، وفى نهاية المجموعة يكون وضع الرسغ واليد والذراع أعلى قليلا حتى لا يفقد اللحن انسيابيته .

ـ عندو جود رباط لحنى صغير فوق نغمتين مختلفتين تكون النغمة الثانية أخف من الاولى ، وعند وجود قفزه كبيرة بين النغمتين تحت قوس لحن واحد يعكس استخدام البدال فى ربط النغمتين .



ـ القوس اللحنى المكون من مازورتين أو أكثر يراعى فيه الوضوح فى الاداء من حيث اعطاء التدرج فى الشدة ثم التدرج فى اللين حسب سير اللحن .

ـ استخدام القوس اللحنى لنغمات مطلوب عزفها متقطعة (Stccato) يجب عزفها بأسلوب (Portamento)

الدراسة التحليلية للاقواس اللحنيه :

صوناتين ديابلي مصنف ١٥١ رقم ١ .

الناشر Adolf Ruthardt

الحركة الاولى :

المقام : صول الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية Andantino Cantabile

الميـــزان $\frac{3}{4}$.

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

ـ من انكروز المازوره ١ : ٨ ينقسم اللحن الى أربعة أقواس لحنية متساوية ـ طول كل منها مازورتين ـ وذلك لان اللحن مبنى على التتابع (Sequence) . فيما عدا انكـروز المـــازورة ٧ : ٨ تختلف النغمات بعض الشيء .

ـ من انكروز المازوره ٩ : ١٦ يتبع فى تقسيمه نفس نظام الجزء من انكروزا : ٨ .

ـ من المازوره ١٦' : ٢٤ عباره عن جملة تتكون من عبارتين ـ يقسم القوس اللحنى العبارة الاولى الى جزئين وتعزف عـزفا نصف منقطعـــا (Portamento) . ـ أما الثانية فهى تحت قوس واحـــد وتعزف عزفا متصـــلا .

ـ من انكروز المازوره ٢٥ : ٢٨ عبارة موسيقية تنقسم الى جزئين على شكل سؤال وجواب ويحددها قوسان لحنيان . تتكـرر العبـــارة أوكتاف أعلى من ٢٨' : ٣٢ .

ـ من مازوره ٣٢ : ٣٥ يحدد القوس اللحنى على بعد مازوره بنغمات سلمية واربيجية تعزف عزفا نصف متقطع ثم تنتهى بقفلة تامة في مقـام صـــول الكبير .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

لم يضع الناشر أقواس لحنية على نغمات اليـد اليسرى ، ولكن

---

* ناشر موسيقى المانى (١٨٤٩ ـ ١٩٣٤)

وضع فى بداية المقطوعة كلمة Legato للدلالة على الالتزام بالعزف المتصل للتآلفات المفرطة .

ـ من مازورة ٣٢' : ٣٤' يحدد القوس اللحنى قفلة تامة فى مقام صول الكبير وتتكرر اوكتاف أغلظ .

الحركة الثانية :

المقام : دو الكبير ، السرعة : سريعة Allegro ، الميزان 6_8

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

تقتصر الاقواس اللحنية فى هذه المقطوعة على فكرة لحنية صغيرة (Motive) تبدأ فى المازورة ٢' : ٣' وتتكرر خلال المقطوعة كلها .

ـ فى مازورة ٧ يوجد رباط زمنى لنغم صول ، يتبعه قوس لحنى وهذا بشكل صعوبة فى تفهم الاقواس ـ وترى الباحثة أنه يستحسن وضع الرباط الزمنى لاسفل والقوس اللحنى لاعلى .

ـ مازورة ١٥' : ١٦' يوجد القوس اللحنى مقسم الايقاع .

ـ من مازورة ١٦ : ١٧ وصلة لحنية صغيرة لاعادة الجزء الاول الذى يختلف قليلا فى اليد اليسرى ـ فتعرف تآلفات هارمونية بدلا من تآلفات مفرطة .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

وضع الناشر القوس اللحنى فى أول المقطوعة كنموذج يتبع فى المقطوعة كلها ـ ماعدا فى المازورة ٧ فقد أمتد القوس اللحنى الى أول المازورة ٨ لوجود قفلة تامة بها .

الحركة الثالثة :

المقام : صول الكبير ، السرعة : Allegretto الميزان 2_4

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

ـ الكروز المازوره ١ : ١' بدأ القوس اللحنى من بداية الانكروز ، مع العزف بضغط قوى على نهاية القوس وهذا يتعارض مع مفهوم النهاية للاقواس اللحنية .

ـ مازوره ٢ كانت تتطلب وضع قوس لحنى قصير خاصة لوضع علامة الضغط القوى < على العلامة الاولى والعلامة الثانية علامة العزف المتقطع ٠

ـ مازورة ٤ وضع قوس لحنى قصير بين نغمتين مختلفتين لاعطاء ضغط قوى على أول نغمة ثم رفع اليد بخفه على النغمة الثانية ٠

ـ من انكروز المازورة ٥ : ٨ اعادة انكروز المازوره ١ : ٤

ـ من انكروز المازورة ٩ : ١٨ وجود موتيفة تتكرر بشكل تتابع (Sequence) ولكن فى بداية مازوره ٩ بدأ الموتيفة الاولى مع الانكروز داخل قوس لحن واحد ٠

ـ من مازورة ١٣ : ١٨ فيما عدا المازورة ١٤ وجود لحن يتكرر طبق الأصل وفى كل مرة يلتزم بالتكرار للقوس اللحنى ٠

ـ مازورة ١٩ : ٢٠ وجود نغمات بشكل سلمى ومن الطبيعى ان تكون داخل قوس لحنى واحد ويتطلب فى الاداء التدرج فى العزف والوصول الى العزف بشدة ٠

ـ مازوره ٢٢ : ٢٣ موتيفة تتكرر ويتبعه تكرار للقوس اللحنى ٠

ـ مازورة ٢٣ ، ٢٤ وجود نموذج لحنى صغير يشكل تتابع ٠

ـ مازورة ٣٣ : ٣٨ بدأ القوس اللحنى مع بداية المازورة يحدد فكرة لحنية حوالى مازورتين ، أكبر من الفكرة اللحنية الصغيرة (Motive) التى ظهرت فى بداية الحركة ٠

ـ فى مازورة ٣٩ ترى الباحثة انه يستحسن عزف النغمة الاولى مع الثانية فى قوس واحد والثالثة والرابعة فى قوس آخر (Slur) وذلك بسبب تغيير الترقيم لنغمة صول مثل شكل رقم (٩) ٠



(٩)

نموذج للاقواس الصغير من وضع الباحثة

ـ فى المازورة ٨١ استخدمت الاقواس اللحنية الصغيرة ثم تعاد فى مازورة ٨٣ ولكن على أوكتاف اغلظ •

ـ من مازورة ٨٨ : ٩٠ نغمات سلمية تحت قوس لحن واحد •

ومن مازورة ٩٠ : ٩٢ تكرار للمازورة من ٨٨ : ٩٠ ولكن علـى اوكتاف احـد •

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

ـ الجزء من مازورة ١ : ٣٢ يوجد اقواس لحنية بسيطة جـداً، ولوجود علامة البلانش (p) فى المازورة وامتداد رنينها حتى نهاية المازورة ، فهى بمثابة وجود قوس لحنى وهذا يتضح فى اكثر المصاحبة لهذا الجزء •

أما المازورة ٨ القوس اللحنى قصير لثلاث نغمات فقط ومطلوب أداء (Portamento) وايضا مازورة ٣٢ نفس الفكرة •

ـ مازورة : ١٧ تآلف مصرف على تآلف آخر مع وجود نغمـة مشتركة ووضع المصطلح Sf اى التشديد فى العزف على أول القوس والانتهاء بخفة وهو ما يعرف Slur

ـ مازورة ١٨ : ١٩ تتكرر فى مازوره ٢٠ : ٢١ ولكن على طبقة احد، وعبارة عن نغمات سلمية تتطلب العزف السلس •

ـ من مازوره ٢٥ : ٢٩ نفس الفكرة الموجودة لاغلب هذا الجـزء والمتشابه للمازورة من ١ : ٦ •

ـ من مازورة ٣٣ : ٣٦ ، ٤١ : ٤٤ القوس اللحنى لكل مازورتين.

ـ مازورة ٨٠ : ٨٨ نهاية القوس اللحنى للجزء الاول والذى انتهى فى مازورة ٨٤ ويعتبر فى نفس الوقت بداية القوس اللحنى التالى له -

ـ مازورة ٨٩ : ٩٠ ، ٩١ : ٩٢ تآلف مصرف على ثالثة هارمونية ويحتاج الى استمارر وبسط نغمة حتى عزف النغمتين الهارمونيتين •

صوناتين ديابلى مصنف ١٥١ رقم ١

الناشر Theodor Lack *

الحركة الاولى :

المقام : صول الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية Andantino Cantbile

الميزان : 3_4 •

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى : لايوجد تغيير عن طبيعة الناشر Ruthardt الا فى انكروز المازورة ١٣ : ١٦ وضع الناشر قوس لحنى واحد •

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى : اتبع نظام وضع قوس لحنى لكل مازوره ،، فيما عدا من انكروز المازورة ١٥ : ١٦ •

الحركة الثانية :

المقام : دو الكبير ، السرعة : سريعة Allegro ، الميزان : 6_8

— اتبع نفس نظام الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى واليد اليسرى مثل طبعة Ruthardt

الحركة الثالثة :

المقام : صول الكبير ، السرعة Allegreto الميزان : 2_4

— استخدم نفس النظام للاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى واليسرى مثل طبعة Ruthardt ماعدا التغيير التالى •

— مازورة ٤٦ : ٤٨ تحت قوس لحنى واحد بالنسبة لليد اليمنى •

---

* عازف بيانو ومؤلف وناشر فرنسى (١٨٤٦ : ١٩٢١)

صوناتينى ديابللى مصنف ١٥١ رقم ١
الناشر Thos. S. F. Dunhill *

الحركة الاولى :

المقام : صول كبير ، السرعة : بطيئة غنائية Andantino Cantabile
الميزان : $\frac{3}{4}$

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى .

- من اتكروز المازورة ١ : ١٤ وضع الناشر اقواس لحنية قصيرة جدا فى بداية كل عبارة وفى اخرها .
- من اتكروز المازورة ١٥ : ١٦' وضع قوس لحن اطول .
- ترى الباحثة انه من الافضل حذف القوس اللحنى الموجود فى المازورة من ١٦' : ١٧' حتى تعزف العبارة باكملها عزفا متقطعا وتكون العبارة الثانية من مازورة ٢٠ : ٢٤ عزفا نصف متقطع .

الاقواس لليد اليسرى يتطابق مع طبعة الناشر . Ruthardt

الحركة الثانية :

المقام : دو الكبير ، السرعة : سريعة Allegro الميزان $\frac{6}{8}$

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى .

- لايوجد تغيير عن طبعة الناشر Ruthardt الا فى :
- مازورة رقم ٧ : ٨' وضع رباط زمنى داخل القوس اللحنى .
- مازورة ١٥ : ١٧' المازورة رقم ١٥ مقسمة للايقاع عن طريق القوس اللحنى ، ثم وجود قوس لحنى متصل من أخر ١٥ : ١٦ ولكن كان يجب اتباع نفس النظام للفكرة اللحنية الصغيرة عند التكرار .

---

* مؤلف وناشر للموسيقى انجليزى الجنسية ١٨٧٧ : ١٩٤٦ .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

ـ جاءت الاقواس اللحنية وفقا للتغيير الهاموني •

ـ مازورة ١٣ ، ١٤ وضع قوس لحنى واحد ولكن وضع قوس لكل مازورة على حدة لتغيير الهارمونى •

الحركة الثالثة :

المقام : صول الكبير ، السرعة : Allegretto الميزان : 2_4 الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى : لا يوجد تغيير عن طبعة الناشر **Ruthardt** الا فى :

ـ مازورة ٣٩ قسم المازورة عن طريق قوس لحنى صغير لكل نغمتين •

ـ مازورة ٨٥ : ٨٧ وضع القوس اللحنى حسب الموتيفة وتكرارها وبذلك تكون واضحة فى العزف •

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

لا يوجد تغيير عن طبعة الناشر Ruthardt الا فى مازورة ٨ ، ٣٢ ، ٤٠ ، ٤٨ ، ٥٦ وضع القوس اللحنى للعزف المتصل Legato وليس العزف المتقطع (Portamento)

صوناتين ديابللى مصنف ١٥١ رقم ١

الناشر NICALA MONTANIE *

الحركة الاولى :

المقـــام : صـــول الكبـــير ، السرعة : بطيئـــة غنـــائية ANDANTINO CANTABILE الميزان 3_4 •

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

ـ الجزء من انكروز المـازورة ١ : ١٦ وضـع القوس اللحنى من

---

* قائد كورال ومؤلف وناشر للموسيقى امريكى ١٨٨٠ : ١٩٤٨

بداية الانكروز ، واتبع هذا النظام في كل جزء وضع به القوس اللحني دون النظر اذا كان الرباط قصير أو طويل ، أما عن انكروز ٧ : ٨ تغير هذا النظام وجعله ضمن قوس لحني واحد .

- من مازورة ١٦' : ٢٤ عبارة عن جملة للقسم الى عبارتين ، العبارة الأولى بشكل العزف المتقطع (STCCATO) والعبارة الثانية داخل قوس لحني ومطلوب العزف المتصل (LEGATO) وهذا حتى يجعل شيء من التغيير عند اعادة اللحن المشـابه . الأقواس اللحنية بالنسـبة لليد اليسرى :

- لا يوجد تغيير عن طبعه الناشر RUTHARDT

الحركة الثانية :

المقام : دو الكبير ، السرعة : سريعة ALLEGRO ، الميزان : 6_8

الأقواس اللحنية بالنسـبة لليد اليمنى : لا يوجد تغيير عن طبعة الناشر RUTHARDT الأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى .

- لا يوجد تغيير عن طبعة الناشر RUTHARDT

الحركة الثالثة :

المقام : صول الكبير ، السرعة : ALLEARETTO الميزان :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- لا يوجد تغيير عن طبعة الناشر RUTHARDT

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى

- لا يوجد تغيير عن طبعة الناشر RUTHARDT ، وطبعة الناشر DUNHILL ولكن مع التغيير في :

- مازورة ٨ ، ٣٢ ، ٤٠ يتطلوب العزف بصوت متقطع (STCCATO)

- مازورة ٤١ : ٤٤ وضع قوس لحني واحد على العبارة كلها .

صوناتين ديابللي مصنف ١٥١ رقم ١

الناشر ERNESTO MARCIANO *

الحركة الاولى :

المقام صول الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية

الميزان : 3_4 ANDANTINO CANTABILE

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى

لم يتغير فيها عن طبعة الناشر MONTANIE

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

اتبع فيها نظام الاقواس اللحنية للناشر MONTANIE

الحركة الثانية :

المقام : دو الكبير ، السرعة : سريعة ALLEGRO الميزان : 6_8

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

لايوجد تغيير عن طبعة الناشر MONTANIE

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

لايوجد تغيير عن طبعة الناشر MONTANIE

الحركة الثالثة :

المقام : صول كبير ، السرعة ALLEGRETTO ، الميزان : 2_4

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

لايوجد تغيير عن طبعة الناشر MONTANIE

الاقواس بالنسبة لليد اليسرى :

لايوجد تغيير عن طبعة الناشر MONTANIE

---

* عازف وناشر للموسيقى ايطالى الجنسية ١٨٦٩ : ١٩٣٠ .

صوناتين ديابلي مصنف ١٦٨ رقم ٧

الناشر ADOLF RUTHARDT

الحركة الاولى :

المقام : لا الصغير ، السرعة : متوسطة السرعة

الميزان : 4_4 ALLEGRO MODERATO

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- في هذه الصوناتين جمع المؤلف بين الاقواس الزمنية واللحنية في نقوس واحد متصل وترى الباحثة أن تكون الاقواس الزمنية داخل القوس اللحني للعبارة كلها - من انكروز مازورة ٢ : ٥ وتعتبر العبارة التالية من انكروز ٦ : ٩ تصوير للعبارة الاولى •

- من مازورة ١١ : ١٥ يقتصر القـــوس اللحنى على نغمـــتين فقط (SLUR)

- من انكروز ١٨ : ٢٨ نفس النظام القوس اللحنى الموجود من انكروز ٢ : ١٢ حيث يعاد اللحن على بعد اوكتاف صاعد •

- من انكروز ٣٤ القوس اللحنى يحتوى على نغمات متقطعه وتعزف (PORTAMENTO)

- من انكروز المازورة ٣٥ الى ٤٩ ظهرت عدة أقواس لحنية مختلفة مثـــل وغيرها •

- من مازورة ٥٩ : ٧٤ وجود نموذج ايقاعى يتكرر بنفس القوس اللحنى •

- من انكروز المازورة ٧٩ وحتى نهاية القطعة اعادة للجزء الاول من المقطوعة بنفس الاقواس اللحنية •

- من مازورة ١١٠ : ١١٤ عبارة واحدة منقسمة الى قسمين •

يبدأ القوس اللحنى بنغمة متقطعة - وترى الباحثة انه من الافضل أن يبدأ القوس اللحنى بعد النغمة المتقطعة مباشرة •

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

ـ من مازورة ١ : ١٦ تتغير الاقواس اللحنية حسب التغييرات الهارمونية ٠

ـ من مازورة ١٧ : ٤٥ تتغيير الاقواس اللحنية حسب العبارات المنتظمة وتعزف عزفا متقطعا ٠

ـ من المازورة ١٠٦ : ١١٨ توجد الاقواس اللحنية على تآلفين فقط ٠

الحركة الثانية :

المقام : لا الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية ، الميزان : 4_4

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

ـ يظهر قوس لحنى واحد فى هذه الحركة على النموذج الايقاعى سواء بالعزف المتصل او المتقطع ٠ لنغمة واحدة أو اثنتين او تآلفين ٠

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

ـ اليد اليمنى واليد اليسرى يتشابهان تقريبا فى الاقواس اللحنية ٠

الحركة الثالثة :

السلم : لا الصغير ، السرعة : ALLEGRETO الميزان : 6_8

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

قالب روند وعبارة من رقصة خفيفة وعلى هذا عباراتها قصيرة وخالية من الالحان الغنائية الطويلة وتتكون من A, B, A_2 والجزء B يغلب عليه الاقواس اللحنية كالنماذج التالية :

A_2 اعادة A مع التطويل بعض الشىء فى الكودا ٠

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

لايوجد بها اى اقواس لحنية ٠

صوناتين ديابلي مصنف ١٦٨ رقم ٧ .
THEODOR LACK الناشر

الحركة الاولى :

بالنسبة للاقواس اللحنية لليد اليمنى واليد اليسرى :
ـ لايوجد بها أى تغيير عن طبعه الناشر RUTHARDT

الحركة الثانية :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :
ـ لايوجد بها أى تغيير عن طبعه الناشر RUTHARDT

الحركة الثالثة :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

ـ من انكروز المازورة ١ : ٢ القوس اللحنى من الانكروز .

ـ من مازورة ٢ : ٤ وضع لها قوس لحنى واحد ، ثم من مازورة ٦ : ٨ وضع الناشر لها قوس لحنى أى لايوجد تقسيم محدد للموازين بالنسبة للاقواس اللحنية ، ولكن التقسيم لما يترأى للناشر .

ـ من انكروز المازورة ٩ : ١٢ لاتصال اللحن وضـــع قوس لحنى واحـــد .

ـ من انكروز المازورة ٢١ : ٣٨ لايوجد بها تغيير عن طبعة الناشر

ـ من مازورة ٣٩ : ٤٠ وضع قوس لحنى واحد .

ـ من مازورة ٤١ : ٧٠ طبق الاصل لطبعة الناشر RUTHARDT

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

ـ لايوجد بها اقواس لحنية الا فى مازورة ٦٦ ، ٦٧ ، ٦٨ ويعتبر رباط زمنى وهذا الاستمرار لصوت التآلف لمدة ثلاث مازورات .

صوناتين دیابلی مصنف ١٦٨ رقم ٧
الناشر THOS. F. DUNHILL

الحركة الاولى :

السلم لا الصغير ، السرعة : متوسط السرعة

الميزان : ALLEGROMODERATO

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

— من مازورة ٢ : ٩ تنقسم الى جزئين بالتساوى ، من مازورة ٦ : ٩ تكرار للمازورة من ٢ : ٥ ولكن درجة اعلى .

— من مازورة ١١ : ١٥ يوجد بها قوس لحنى (SLUR)

— من مازورة ١٨ : ٢٨' تكرار من مازورة ٢ : ١٢ على أوكتاف احد مع الالتزام بنفس الطريقة فى وضع القوس اللحنى .

— من مازورة ٣١ : ٣٣' قوس لحنى واحد ويجب الالتزام بالترقيم الثابت اثناء التمرين حتى يتحقق العزف المترابط .

— من مازورة ٣٥ : ٤٩ ظهرت عدة اقواس لحنية مختلفة مثل وغيرها .

— مازورة ٥٠ : ٥٨ مطابق لطبعة الناشر RUTHARDT

— مازورة ٥٩ : ٧٢' وجود لحن صغير يتكرر بنفس الطريقة للقوس اللحنى وبداخله رباط زمنى مما يستوجب العزف المترابط .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

— حدد القوس اللحنى لكل مازورة على حدة وتغاضى عن التــآلف وتصريفه مثل آخر مازورة ٤ وأول ٥ وتكرر فى موازين اخرى .

— من مازورة ١٧ : ٣٩ التزم بالقوس اللحنى بشكل التقسيم الى عبارات وهذا مع تغيير الايقاع للمصاحبة .

— من مازورة ٤٥ : ٤٧ وضع قوس لحنى صغير (SLUR) لكل تآلف وتصريفه .

- من مازورة ٥١ : ٥٣ وضع قوس لحنى واحد ويداخله اربطه زمنية صغيرة ، ولكن تقترح الباحثة ان يكون لكل مازورة قوس لحنى ، خاصة لتكرار الموتيفة بشكل تتابع (SEQUENCE)

- مازورة ٥٥ : ٧٣ اعطاء قوس لحنى لكل مازورة مع تآلفات تعزف متقطعة مثل طبعة RUTHARDT

- مازورة ٧٦ اعطى قوس لحنى لثلاث نغمات ووجود آخر نغمة فى وكان يجب ان يتعدى القوس اللحنى خط المازورة والوصول لنغمة حتى الاحساس بالاستقرار .

- من مازورة ٧٩ : ٩٣ طبق الاصل للمازورة من ١ : ١٧ .

- من مازورة ١١١ : ١١٦ عبارة عن تطويل القفلة وهى مثل طبعة الناشر RUTHARDT

الحركة الثانية :

المقام : لا الكبير ، السرعة : بطيئة غنائية ، الميزان :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- التزام فى تكرار الموتيفة بنفس القوس اللحنى فى كل مازورة مثل مازورة ٤ : ٨ .

- من مازورة ٩ : ١٦ اعادة للمازورة من ١ : ٨ ولكن ثلاث نغمات اعلى والتزامه بنفس نظام القوس اللحنى .

- من مازورة ١٩ : ٢٣ اعادة للجزء من مازورة ٣ : ٧ .

- من مازورة ٢٣ : ٢٨ وجود موتيفات متكررة للتحويل الى سيكلم لا الكبير وهذا الجزء تأكيد للقفلة والتزامه بالاقواس اللحنية لكل موتيفة .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

- وجود قوس لحنى للموتيفة اى العزف المطلوب (PORTAMENTO) وتقابلها موتيفة اخرى فى اليد اليمنى بنفس الطرقة فى العزف . ولايوجد اقواس لحنية كثيرة فى اليد اليسرى الا فى مازورة

٢٤ : ٢٧ وجود رباط زمني مع قوس لحني لوجود نغمات مستمرة مع اعطاء ضغط قوى (ACCENT) على اول التالف ثم العزف بخفة مع رفع اليد بعد النغمة الثانية .

الحركة الثالثة :

المقام : لا الصغير ، السرعة : ALLEGRETTO الميزان : 6_8

الأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

- استبعد البداية للقوس اللحنى من بداية الا نكروز ، ولكن بداها من اول المازورة وتقسيم العبارة الى جزئين .

- من مازورة ٩ : ١٢ اعادة للجزء من ١ : ٤ ولكن مصورة ست درجات أعلى ولكن التغيير فقط فى النغمات للنهاية .

- مازوره ١٤ ، تكرار للمنازورة ١٣ وعدم التغيير فى الاقواس اللحنية .

- ما فى مازورة ١٧ تقترح الباحثة وضع قوس صغير (SLUR) خاصة لأن تكرارها فى مازورة ١٩ بنفس اقتراح الباحثة ، مع اعطاء ضغط بسيط بالرغم من وجود التغيير العزف بخفة P

- من مازورة ٢١ : ٢٤ لايوجد تغيير عن طبعة الناشر (RUTHARDT)

- من مازورة ٤٥ : ٦٤ اعادة طبق الاصل للجزء من ١ : ٢٠

- من ٦٤ : ٦٨ تطويل فى القفلة عن طريق اربيجات متصلة ونهاية القوس اللحنى فى مازورة ٦٦ هو فى نفس الوقت البداية للقوس اللحنى التالى له .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

لايوجد بها أى اقواس لحنيه .

صوناتين ديابلي مصنف ١٦٨ رقم ٧
الناشر MONTANIE

الحركة الاولى :

المقام : لا الصغير ، السرعة : المتوسطة Allegro Moderato

الميزان :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

— بداية القوس اللحنى من انكروز المازورة ٢ واتصاله برباط زمنى

— من مازورة ٩ : ٢٠ لايوجد به تغيير عن طبعة الناشر Ruthardt

— من مازورة ١٧ [٤] : ٢٥ [١] اعادة للجزء من ١ : ٩ ولكن أوكتاف احد .

— من مازورة ٢٧ : ٢٩ الالتزام بنفس القوس اللحنى القصير .

— من مازورة ٣١ : ٣٣ [١] نهاية القوس اللحنى وفى نفس الوقت بداية للقوس التالى له .

— من مازورة ٣٣ [١] : ١١٨ طبق الاصل لطبعة الناشر RUTHARDT ماعدا فى مازورة ٨١ تتبع القوس اللحنى السابق ولم يفصلها عن المازورة ٨٠ ، ونفس الطريقة اتبعها فى مازورة ٨٥ .

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

مطابقة لطبعة الناشر RUTHARDT

الحركة الثانية :

مطابقة لطبعة الناشر RUTHARDT بالنسبة لليد اليمنى واليسرى .

الحركة الثالثة :

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

— من مازورة ١ : ٨ قسم القوس اللحنى شكل عبارات مقسمة الى اجزاء (SECTION) مع اتصال القوس اللحنى برباط زمنى .

ـ من مازورة ٩ : ١١ اعادة للمازورة من ١ : ٣ ولكن مصورة ٤ درجـــــا أعلى •

ـ من مازورة ١١ : ١٢ نهاية القوس اللحنى وبداية القوس الأخرى وتفضل الباحثة وضع قوس لحنى واحد بدلاً من مازورة ١٠ : ١٢ •

ـ مازورة ١٤ اعادة للمازورة ١٣ ولكن لم يلتزم فى نهاية المازورة بنفس اعادة القوس اللحنى • ولكن اتصال الموتيفة بالقوس اللحنى الذى يليـــــه •

ـ مازورة ١٦ : ٢٠ بمثابة ٤ أقواس لحنية وتفضل الباحثة وضع قوس لحنى واحد لسلامة اللحن بدون احداث اى فجوة أثناء العزف •

ـ مازورة ٢١ : ٤ يكثر الاقواس اللحنية القصيرة (SLUR)

ـ مازورة ٤٥ : ٦٤ اعادة طبق الاصل من انكروز المازورة ١ : ٢٠ •

ـ من مازورة ٦٤ : ٧٠ وهى تطويل فى القفلة عن طريق اربيجات متصلة ببعضها حتى النهاية ولكن تفضل الباحثة وضع قوس لحنى واحد بدلاً من ثلاثة اقـــواس •

الاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

لايوجد بها اى اقواس لحنيه •

صوناتين ديابللى مصنف ١٦٨ رقم ٧ ـ

الناشر ERNESTO MARCINO

الحركة الاولى :

بالنسبة للاقواس اللحنية لليد اليمنى واليسرى

لايوجد تغيير عن طبعه الناشر MONTANIE

الحركة الثانية :

بالنسبة للاقواس اللحنية لليد اليمنى واليسرى

لايوجد تغيير عن طبعه الناشر MONTANIE

الحركة الثالثة :

بالنسبة للاقواس اللحنية لليد اليمنى واليسرى

لايوجد تغيير عن طبعه الناشر MONTANIE

نتـائج البحث

من التحليل العرفى للاقواس اللحنية فى صوناتين ديابلى عينـة البحث للناشرين المختلفين لايضاح أوجه التشابه واوجة الاختلاف توصلت الباحثة الى النتائج التالية :

اولا : (أ) اوجه التشابة للاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى :

صوتا تينى مصنف ١٥١ رقم ١

الحركة الاولى ــ التشابه بين طبعة MARCIANO, MONTANIE

الحركة الثانية ــ التشابة بين طبعة LACK, RUTHARDT

الا ى بعض موازير قليلة من ١٣ : ١٦ .

الحركة الثانية ــ التشابه بين طبعة MARCIANO, MONTANIE

الحركة الثالثة ــ التشابه بين طبعة LACK, RUTHARDT

الا فى بعض موازير قليلة مازورة ٣٩ ، ٤٦ : ٤٨ .

الحركة الثانية ــ التشابه بين طبعة MARCIANO, MONTANIE

الحركة الثالثة ــ التشابه بين طبعة MARCIANO, MONTANIE

صوناتين مصنف ١٦٨ رقم ٧

الحركة الاولى ــ التشابه بين طبعة LACK, RUTHARDT

الحركة الثانية ــ التشابه بين طبعة LACK, RUTHARDT

الحركة الثالثة ــ التشابه بين طبعة MARCIANO, MONTANIE

(ب) أوجه التشابه للاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى

صوناتين مصنف ١٥١ رقم ١

الحركة الثالثة ــ طبعة MARCIANO, MONTANIE

صوناتين مصنف ١٦٨ رقم ٧

الحركة الاولى ــ طبعة MARCIANO, MONTANIE

ثانيا : اوجه الاختلاف للاقواس اللحنية بالنسبة لليد اليمنى

الحركة الاولى ــ اختلاف طبعة RUTHARDT عن طبعة

LACK, DUN LL

الحركة الاولى ـ اختلاف طبعة MONTANIE عن طبعة LACK, DUNHILL

الحركة الثالثة ـ اختلاف طبعة MONTANIE عن طبعة DUNHILL, RUTHARDT

LACK في بعض الموازير ٨ ، ٣٢ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٤

الحركة الثانية ـ اختلاف طبعة DUNHILL عن طبعة RUTHARDT في بعض الموازير ٧ ، ٨ ، ١٥ : ١٧ •

الحركة الثالثة ـ اختلاف طبعة DUNHILL عن طبعة LACK, RUTHARDT في بعض الموازير ٣٩ ، ٨٥ : ٨٧

صوناتين مصنف ١٦٨ رقم ٧

الحركة الأولى ـ تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة LACK, RUTHARDT

الحركة الثانية ـ تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة RUTHARDT, LACK

الحركة الثالثة ـ تختلف طبعة MARCIANO, MONTANIE عن طبعة DUNHILL, LACK, RUTHARDT

ـ تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة LACK, RUTHARDT

(ب) أوجه الاختلاف للأقواس اللحنية بالنسبة لليد اليسرى :

صوناتين مصنف ١٥١ رقم ١

الحركة الأولى ـ اختلاف طبعة MONTANIE عن طبعة LACK, RUTHARDT DUNHILL

الحركة الأولى ـ اختلاف طبعة MARCIANO اختلاف تام عن الطبعات الأخرى •

الحركة الثانية ـ تختلف طبعة LACK عن طبعة RUTHARDT

الحركة الثانية ـ تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة LACK, RUTHARDT

الحركة الثالثة ـ تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة LACK, RUTHARDT في بعض الموازير ٨ ، ٣٢ ، ٤٠ ، ٤٨ ، ٥٦

- اختلاف طبعة LACK, DUNHILL, RUTHARDT

عن طبعة MONTANIE, MARCIANO

صوناتين مصنف ١٦٨ رقم ٧

الحركة الأولى - تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة

LACK, RUTHARDT

الحركة الثانية - تختلف طبعة DUNHILL عن طبعة

LACK, RUTHARDT

الحركة الثالثة - لا يوجد بها رباط لحن فى كل الطبعات .

ملاحظات الباحثة للعناصر البارزة لأوجه التشابه وأوجه الاختلاف :

أوجه التشابه :

- استخدام نفس الأقواس اللحنية فى الأجزاء لنماذج التتابع (SEQUENCE)
- استخدام القوس اللحنى لنغمات مطلوب عزفها بطريقة متقطعة (PORTAMENTO)
- استخدام الأقواس اللحنية الصغيرة بكثرة (SLUR)
- اعتبارا لانكروز بداية القوس اللحنى فيما عدا صوناتا مصنف ١٦٨ رقم ٧ طبعة الناشر DUNHILL
- استخدام مصطلحات التعبير طبق الأصل من حيث F, P أو التدرج بينهما <> .
- اعادة الجزء المشابه بنفس الأقواس اللحنية .
- استخدام نفس المصطلحات المعبرة عن السرعة .

أوجه الاختلاف :

- الاختلاف فى نظام تقسيم القوس اللحنى لبعض الطبعات عن الأخرى .
- البداية والنهاية للقوس اللحنى مختلف فى بعض الطبعات عن الأخرى .

- الاختلاف فى ترقيم الأصابع للنغمات الواقعة تحت القوس اللحنى لبعض الطبعات ·

بعد الدراسة التى قامت بها الباحثة للطبعات المختلفة لصوناتين هايدن بالى ترى الباحثة ما يلى :

ان طبعة RUTHARDT تناسب المبتدئين أكثر من أى طبعة أخرى حيث ان الأقواس اللحنية بها منتظمة - أى أن عبارتها واضحة ومتساوية من ناحية عدد المازورات أو الألحان · أما طبعة MONTANIE, MANCIANO فهى تناسب الدارسين المتقدمين ·

التوصيـــيات

توصى الباحثة بما يلى :

- تعريف المبتدئين بنماذج بسيطة للقوس اللحنى خارج المقطوعات قبل أدائها داخل المقطوعة •

- استخدام الطبعات الجيدة التى تتناسب مع مستوى الطالب فى العزف والتى تهتم بتوضـيح الأقواس اللحنيـة والفواصـل والعلامات الموسيقية بمساعدة المدرس •

- اشراك الطلاب المتقدمين مع الأستاذ فى وضع الأقواس اللحنية للمقطوعات الخالية منها - وفقا لما يلى :

(أ) استخدام القوس اللحنى فى النماذج الصغيرة (MOTIRE) عند التكرار •

(ب) استخدام القوس اللحنى فى نماذج التتابع (SEQUENCE)

(جـ) استخدام نفس الأقواس اللحنية فى اعادة جزء كبير •

مراجـع البحث

١ ـ أحمد بيومى : قواعد الموسيقى ونظرياتها : مطبعة السعادة بمصر ١٩٥٤ ·

٢ ـ ادولف دانها وزير : نظرية الموسيقى : ترجمة محمد رشـاد بدراق القاهرة ـ دار نهضة مصر للطباعة والنشر ١٩٧٩ ·

٣ ـ انطوار رشدى : قواعد الموسيقى الحديثة : القاهرة دار الموسيقى·

٤ ـ سدريك ثورب ديفى ، التأليف الموسيقى ، ترجمة سمحة الخولى · القاهرة : دار المعارف بمصر ١٩٦٥ ·

5. Alfred Johnstone, **Art of teaching Piano playing** 2nd Edition London, William Reeves.
— Touch, Phrasing and Interpretation
6. Apel, Willi, **Harvard Dictionary of Music** 2nd Edition, 1969 Combridge, Mass, Harvard Univ., Press 1944.
7. Charles W. **The art of the Piano teacher** Ninth Edition England — Hawkes & son
8. Denes Agay — **Teaching Piano** U.S.A. Hamittan Printing Company 1981
9. Diabelli, Anton — **Sonatine** **Dunhill** — Augener
10. Diabelli, Anton — **Sonatine** Lack — Lemoine
11. Diabelli, Anton — **Sonatine** Marciano — Ricordi
12. Diabelli, Anton — **Sonatine** Montani — Ricordi
13. Diabelli, Anton — **Sonatine** Ruthardt — Peters
14. Frguson, Howard, **Keyboard Interpretation from the 14th to the 19th Century,** London, Oxford Univ., Press, 1977.
15. Hinson, Maurice **Guid to the iPanist's Repertoire.** Blocming ton, Indiana unir — Press 1973.
16. Sadie, Stanley (Edit). **The New Grove Dictionary of Music and Musicians.** SiXth Edition. London, Macmillan & Co. 1980.
17. Macpherson, Stewart, **Studies in Pharsing and from.** London, Limited.
18. Scholes, Percy (Edit) **The Concise Oxford Dictionary of Music.** Third Edition, London, Oxford Univ. — Press 1980.
19. Thompson, Oscor (Edit) **International Cyclo pedia of Music and Musicians.** Tenth Edition, London, J. M. Dent, 1975.
20. Westrap, Jack (Edit). **Colline Ency clopedia of Music.** London, Collens Press, 1978.

فى هذا العدد

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثانية والأربعون مايو ١٩٩١ العدد الرابع

صحيفة التربية

السنة الثانية والاربعون . مايو ١٩٩١ العدد الرابع

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

****

● تصدر فى أربعة أعداد سنويا ــ الاشتراك السنوى جنيهان .

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

في هـذا العـدد

نداء إلى المعلمين والآباء
لماذا نعلم ؟

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

حاولنا فى المقالات الافتتاحية « لصحيفة التربية » على مدى الاعداد الثلاثة الاخيرة أن نوجه النظر الى خطورة غياب النظرية التربوية التى يقوم عليها التعليم فى مصر والتى تتجمع حولها فكر وجهود العاملين فى ميدان التعليم مع جهود المتعلمين أنفسهم والمستفيدين من نتائج هذا التعليم ومخرجاته وهم الذين يمثلون المجتمع المصرى بأكمله ، وبحيث يتعاون الجميع بفكر واضح وجهود منسقة حول عناصر هذه النظرية التربوية الاجتماعية ، فيدرك الجميع الاهداف التى يسعى المجتمع الى تحقيقها عن طريق التعليم كما يدرك القائمون على شئون التعليم أن مسئولياتهم الاساسية تتركز حول توفير الوسائل وتطبيق أفضل الاساليب التى تحقق هذه الاهداف وأن من أهم واجباتهم ايضا القيام بعمليات التقويم العلمية المستمرة والمرحلية والمجمعة للتعرف على مدى صلاحية خطط التعليم وأساليبه ومناهجه ووسائله وغير ذلك من مدخلات تعليمية لتحقيق أهدافه الموضوعة فى ضوء النظرية التربوية المشار اليها ، وذلك حتى يتمكنوا من تصويب مساراتهم وتطوير التعليم من حيث أهدافه وخططه وادارته ومناهجه وأساليبه ووسائله الخ ... بما يطوره ويحسنه ويحقق مزيدا من الاهداف ويساير تطور المجتمع

(*) يوسف صلاح الدين قطب : « حتمية الاتفاق على نظرية تربوية للتعليم » صحيفة التربية ـ السنة ٤٢ ـ الاعداد الاول اكتوبر ١٩٩٠ والثانى يناير ١٩٩١ ، والثالث مارس ١٩٩١ .

والتغيرات السريعة التى يتسم بها العصر الحاضر فى النواحى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعملية الخ ٠ وبحيث تتفاعل المنظومة الكبرى للمجتمع مع المنظومة الجزئية للتعليم فيتأثر التعليم فى أهدافه ومحتواه وخططه بالمجتمع ، كما يؤثر أيضا فى اتجاهات هذا المجتمع ويدعم ما يجب تدعيمه منها ويصوب وينبه الى ما يجب تحاشيه من انحرافات أو سلبيات قد يقع فيها ٠

أيها القارىء العزيز :

ان الذى يدفعنى الى معاودة الكتابة فى هذا الموضوع أن وزارة التربية والتعليم رغبة منها فى تصويب مسار العملية التعليمية داخل حجرات الدراسة وخارجها ، رأت أن تأخذ بمدخل التقويم السليم لاعمال التلاميذ كوسيلة لاصلاح العملية التعليمية التى هى محصلة عملية التعليم التى يقوم بها المعلم وعملية التعليم التى تحدث للمتعلم ٠

بمعنى أن عملية التقويم الحالية لاعمال التلاميذ تستخدم فيها الامتحانات التقليدية التى تنصب غالبا على قياس ما يتذكره الطالب من معلومات دون الاهتمام الكافى بمستويات التعلم الاخرى من فهم أو تحليل أو تطبيق فى مواقف الحياة الخ ٠٠٠ ودون الاهتمام الكافى أيضا بالجوانب الوجدانية والقيمية أو السلوكية التى تبنى على الجوانب المعرفية ٠ وعلى ذلك فان الطلاب لايهتمون كثيرا بغير تذكر المعلومات مادامت الامتحانات تركز على قياس هذا الجانب وكذلك المعلمون فانهم استجابة لرغبة الطلاب والآباء ، يركزون على الاساليب التى تؤكد على جانب التذكر للنجاح فى الامتحانات ، وهذه حقيقة شائعة لدرجة أننى سمعت احد المسئولين عن التعليم فى اجتماع عام يؤكد ان المعلم الممتاز فى رأى الكثيرين هو المعلم الذى يستطيع أن « يوصل » المعلومة الى ذهن الطالب !! فلما اعترضت على ذلك موضحا أن المعلم الممتاز لا يقوم بتوصيل المعلومة وانما هو الذى يعد المجال للطالب لكى يفكر ويبحث

وينقب لكى يصل بنفسه الى الحقيقة أو المعلومة • فليست المعلومة هدفا فى ذاتها وانما المقصود هو ما يكتسبه الطالب من مهارات وقدرات فى سبيل التوصل بنفسه كلما أمكن الى الحقيقة التى يبحث عنها ثم بعد حصوله على هذه الحقيقة ما تحدثه هذه الحقيقة فى نفسه وعقله من آثار نفسية ووجدانية واتجاهات عقلية تؤثر بعد ذلك فى كيفية استخدام هذه المعلومة وفى أحكامه وقيمه وسلوكياته كمواطن وعضو فى المجتمع واخيرا اتفقنا على أن الحقائق والمعلومات التى يدرسها الطالب فى مدرسة اليوم وفى عصر العلم الذى يتسم بسرعة التغير والنمو ، هذه الحقائق سرعان ما تتضاعف بل وقد تتغير بعد عدد من السنوات ، والتعليم الجيد والمجدى هو الذى يمكن المتعلم من مداومة اللحاق بنفسه بكل ما يستجد فى مجال عمله وهو ما يطلق عليه أحيانا بالتعلم المستمر أو التعلم الذاتى فى مقابل التعلم السلبى الذى تصل به المعلومة الى الطالب دون عناء وسرعان ما ينساها •

نعود مرة أخرى الى محاولة الوزارة لاصلاح العملية التعليمية بمدخل التقويم السليم ، فقد وجدت الوزارة ان خير طريق لذلك هو أن تكون الاختبارات والمقاييس موجهة لقياس مدى تحقيق الآثار المستهدفة من التعليم • فاذا كان الهدف مثلا تنمية التفكير العلمى واحترام حرية الفرد فى ابداء رأيه لدى التلميذ فان أسئلة الاختبارات يجب أن توضع لقياس مدى النمو فى هذه القدرة أو هذه القيمة وهكذا ••• بدلا من قصرها على قياس مدى تذاكر المعلومات •

كما أن الوزارة تبينت أيضا أن الكثيرين من المعلمين ليست لديهم المهارة الكافية لوضع مثل هذه الاختبارات الدقيقة رغم أن معظمهم قد درسوا ذلك فى معاهد اعدادهم لمهنة التعليم مثل كليات التربية ومعاهد المعلمين غير أنهم لم يمارسوا الاستعانة بهذه الاختبارات بالقدر الكافى وحرصا من الوزارة على عدم فشل هذه المحاولة الجديدة قامت بتكليف بعض المعلمين بالاشتراك مع بعض الخبراء فى وضع نماذج لهذه الاختبارات

التى يمكن عن طريقها قياس جوانب النمو المختلفة على أمل أن يتدرب المعلمون بعد ذلك عن طريق الممارسة والاستعانة بهذه النماذج على ما سبق أن درسوه فى مرحلة أعدادهم للمهنه وبذلك صدرت عدة كتيبات تحمل عنوان نماذج الاسئلة فى عدد من مقـــررات الدراسة للصـــفوف المختلفة فى التعليم العام ٠

والى هنا وكل شيء يبدو أنه يسير فى الطريق الطبيعى ٠ فالوزارة مشكورة لمحاولتها والمعلمون والتلاميذ مستعدون للاخذ بهذا الاتجـــاه السليم ٠ غير أننى وقد كنت أشارك خلال الاســبوع الماضى فى حلقــه مناقشة (سمينار) للدراسات العليا باحدى كليات التربية بالجامعات وكانت الحلقة تضم عددا من أساتذة التربية كما تضم مجموعة من طلاب البحوث التربوية من المعلمين الممارسين للمهنة فى المدارس أو الادارات التعليمية ، سمعت عجبا !! أن بعض المعلمين فى بعض المدارس وأرجو للتعرف على مدى نموهم فى الجوانب المعرفية من فهم وتحليل وتطبيق للتعرف على مدى نحوهم فى الجوانب المعرفية من فهم وتحليل وتطبيق والجوانب الوجدانية والقيمية والسلوكية الخ ٠٠٠ وبدلا من أن يهتموا بتنمية هذه الجوانب من خلال الاســـاليب التى يتبعـــونها فى تعليم تلاميذهم وتوجيه أهتمامهم للعناية بهذه الجـــوانب التربوية ٠٠٠ بدلا من ذلك فقد تبين من المناقشة أن هذا البعض أخذ يستخدم هذه النماذج فى تحفيظ تلاميذه الاجابة على كل سؤال فى النمـوذج الخاص بالمقـرر الذى يدرسه دون محاولة ـ أو جهد منه أو من قبل الطلاب بالتالى لنموهم وتربيتهم ٠ كما أن بعض الآباء الذين يستعينون بالدروس الخصوصية يطلبون من المعلم الخصوصى أن يرشد الطالب الى الاجابات الصحيحة على الاسئلة النموذجية التى وردت بكتاب النماذج اذ أن هذه الاسئلة تشمل المقرر ومن يحفظ الاجابة يكون قد ذاكر المقرر بأكمله دون الحاجة الى أى جهد آخر أو حتى الرجوع الى الكتـــاب المقـــرر أو غيره من الكتب الخـــارجية !! ٠

ما الذى تدل عليه هذه الصورة التى عرضناها ؟ ان دلت على شىء فهى تدل على أن هناك بعض المعلمين وبعض الآباء مازال يصر على أن عملية التعليم هى عمليــة حفظ معلومات وتســميع هــذه المعلومات فى ورقة الامتحان وان الهدف من التعليم هو النجاح فى الامتحانات بأى وسيلة (حتى ولو كانت الوسيلة غير مشروعة !) للحصول على الشهادة الدراسية التى لا يمكن أن تكون فى هذه الحالة مؤشرا على صلاحية حاملها لأى عمل أو موضع ثقة أو رجاء لنفسه أو أهله او وطنه ـ ومن هنا كانت الصيحة التى أطلقتها فى عنوان افتتاحية هذا العدد من الصحيفة مناديا المعلمين والآباء : بالله عليكم تبينوا جيدا لماذا نعلم أبناءنا أبناء الوطن واذ أهدرنا الأجيال القادمة ...

لم اقصد ،أيها القارىء العزيز ، القول بأن هذا الجانب القاتم يعم على جميع المدارس أو الطلاب . فهنــاك بدون أى شك الـكثير من المدارس والكثير من المعلمين الذين يؤدون عملهم بكل وعى واخلاص ونجــاح رغم كل الظروف الصعبة من حيث الامكانات المتاحة لهم . وهناك الكثير من الشباب الذى يتخرج سنويا من معــاهد التعليم والذى يشــق طريقه بنجاح فى خدمة وطنه ممن نفخر بهم ونعتز بجهودهم .

غير أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية التى يمر بها البلاد التى أدت الى عدم توفر الابنية المدرسية الكافية وتكدس التلاميذ فى الفصول وقصر اليوم المدرسى كل ذلك قد انعكس على أهــداف التعليم وخططــه ومحتواه ومستواه . فأهملت المدارس توجيه المعلمين وتدريبهم وتوعية الآباء والتعاون معهم فى تربية التلاميذ وخدمة البيئة ثقافيا واجتماعيا . وكل ما نرجوه هنا هو اثارة الوعى بين الآباء بصفة عامة والمعلمين بصفة خاصة بالمشــكلات التعليمية التى ان تركت دون حل قد يترتب عليهــا أخطار تهدد مستقبل شباب هذا المجتمع وسلامة الوطن والله الموفق .

دكتور يوسف صلاح الدين قطب

قواعد استخدام الوسائل التعليمية

أ٠د٠ ابراهيم عصمت مطاوع
أستاذ بكلية التربية بطنطا

لا يعتبر مجرد استخدام وسيلة تعليمية أو أكثر فى الدرس ضمانا لاستفادة التلميذ : فرب معلم يدخل فصلا لتدريس موضوع عن الجهاز التنفسى فى الانسان ، ومعه فلم تعليمى عن الجهاز التنفسى للانسان ، وزيادة فى الاحتياط شاهد المدرس القلم قبل استخدامه ، فعرف محتوياته ، ثم عرضه فى بداية الحصة ، وعندئذ سرعان ما تساءل التلاميذ : « ما المناسبة فى عرض هذا الفلم ؟ وما علاقته بمنهجنا ؟ » وساد الدرس الهرج ، وشعر المعلم بفشل العرض ، وتساءل عن اسباب الفشل ، فوجد أنه لو كان قد شوق التلاميذ الى موضوع الدرس ، وموضوع الفلم ، قبل عرضه ، أو لو أنه أبرز مشكلة تتطلب حلا يجده التلاميذ فى الفلم ، لكان شوق التلاميذ واهتمامهم به كبيرا ، ولكانت فائدته المتوقعة عظيمة ٠ من هذا المثل يتضح أنه من الضرورى تحديد الهدف أو الاهداف للتلاميذ قبل استخدام أية وسيلة تعليمية ٠

وقد يريد المعلم شرح درس عن الحصان وغذائه وعلاقة ذلك بأسنانه ، وتأكيد أن الحصان ليس له أنياب ، لانه يأكل الاعشاب ٠ ثم يحدث أن يدخل المعلم الفصل ؛ بعد أن يكلف فراشا باحضار لوحة عن الحصان لم تسبق للمدرس مشاهدتها ٠ وفى اللحظة المناسبة يعرض المعلم اللوحة ، فاذا بها لحصان فعلا ، ولكن حصان ما قبل التاريخ : انه حصان ذو أنياب واضحة ٠ ففشل الدرس ٠

وقد يحدث أن يريد معلم الكيمياء أن يثبت أن الغاز المتصاعد فى تجربة معينة هو ثانى أكسيد الكربون ، الذى من خصائصه تعكير ماء

الجير ، فمرر المعلم هذا الغاز فى زجاجة مكتوب عليها « ماء جير » ، ولم يحدث تعكير ، لان الزجاجية كان بها ماء عادى • وفشل التجربة يرجع الى أن هذا المعلم لم يتثبت قبل الدرس من محتويات تلك الزجاجة •

ومن المعلمين من يكلف نفسه مشقة القيـام برحلة تعليميـة الى مصنع ، كمصنع الكحول ، فلا يتعلم التلاميذ هناك شيئا يزيد عما كان يمكن أن يتعلموه لو أنهم خمروا محلولا سكريا بأنفسهم فى منازلهم أو فى المدرسة بتوجيه بسيط من معلمهم • وبذا تكون هذه الرحلة قد كلفت المدرسة الكثير من الوقت والجهد والمال ، بدون داع •

ومن الامثلة الثلاثة الاخيرة يتضح أن على المعلم أن يشاهد الوسيلة التعليمية ، ويدرسها ويجربها بنفسه ، حتى يكون اختياره لها على أسس سليمـــة •

وكثيرا ما يعتذر بعض المعلمين عن عدم اســتعمالهم للوســائل التعليمية بأعذار واهية ، مثل عدم وجود مسرح للتمثيليات أو معمــل للتجارب أو مدرج للتوضيحات العملية أو قاعة لعروض الصور الثابتة والمتحركة ، أو معرض للنماذج ، الخ • مع أنه يمكن عمل تمثيليات واجراء تجارب وتوضيحات عملية فى مكان الدراسة •

فان لم يتيسر ذلك ففى الهواء الطلق أو فى مدرج أو فى قــاعة فسيحة كحجرة الرسم •

كذلك يمكن اجراء عروض الصـور الثابتة والمتحركة فى الفصل ، فان لم يتيسر ذلك فتجرى بالفصل بعض التعديلات كأن توضع بضع ستائر تؤدى الغرض • وان لم يتيسر هذا أيضا ، فيجرى العرض فى فصل متسع • وبالمثل يمكن اقامة معرض أو انشاء متحف باســتعمال رفوف وصناديق رخيصة فى ركن من الفصل أو فى جانب من ردهــة أو قاعة • ومن هنا يتضح أن مسألة مكان عرض الوسيلة ليست أكثر من مسألة ابتكار واستغلال للامكانات المتوافــرة ، طالما أن ذلك يحقق الاغراض التعليمية التى تقصد من استعمال تلك الوسائل مع التلاميذ

ومجمل القول ان مكان الدراسة العادى هو المكان المناسب لاستخدام الوسائل التعليمية ، وان لم يتيسر ذلك فيبحث المعلم عن المكان الشبيه بمكان الدراسة ، ولا يصح ان يحدث العكس : أى لا يصح اعتبار المسرح، مثلا ، هو المكان المناسب لعروض السينما أولا ، فان لم يتيسر ذلك فيكون مكان الدراسة العادى هو آخر الحلول ٠

وقد يقع المعلم فى خطأ شائع ، بعرض الوسيلة فى غير الموعد المناسب ، بأن يجمع تلاميذ الفرقة جميعا فى الفسحة أو عقب انتهاء اليوم المدرسى ، فى مدرج مثلا ، ويعرض عليهم تمثيلية أو برنامجا اذاعيا ، فتكون النتيجة انصراف التلاميذ عن تتبع هذه الوسيلة أو تلك ٠

وما أسوأ ما فعله ذلك المعلم الذى عرض فلما عن الهضم على تلاميذ لم يدرسوا بعد أجزاء القناة الهضمية ، ففوجىء التلاميذ بمعلومات لم يتهيأوا بعد لتقبلها ، لانها تعتمد على خبرات لم يسبق للتلاميذ المرور بها ٠ وكان الاجدر به أن يعد درسه بحيث تعتمد الخبرة على سابقتها ٠ كان يشرح اجزاء الجهاز الهضمى باستخدام نموذج له أو رسم ، ثم ينتقل الى شرح وظيفة كل جزء من تلك الاجزاء ٠ وعندما يجد أن شرحه لعملية الهضم يحتاج الى وسيلة تعليمية أخرى تعزز كلامه وتفسر شرحه وتوضح الغامض ، قد يلجأ الى عرض فلم عن الهضم ٠ وبذلك يصل الى نتيجة أفضل ٠

وبالمثل ، لا معنى للاستعانة بلوحة عن الصادرات والواردات فى بلد معين قبل أن يدرس التلاميذ الغلات النباتية والثروة الحيوانية والمعدنية والصناعية لهذا البلد حتى يدرك التلاميذ ما يفيض عن حاجة هذا البلد فيصدره ، وما يحتاج اليه فيستورده ٠

ويتصل بموضوع التوقيت المناسب للوسيلة وجوب ربط الخبرات التى يحتوى عليها الدرس بعضها بعضا ، بحيث تعتمد الخبرة على خبرة سابقة ، وتؤدى الى خبرة تالية ٠ والقصد من هذا الترابط امكان وصول

التلميذ الى مدركات أوسع وفهم أعمق وتعميمات أشمل : ففى درس عن حياة اليابانيين وعرض أحد المعلمين خريطة تبين موقع بلاد اليابان ، وصورا تبين أزياء اليابانيين ، وعينات لصناعاتهم ، ونماذج لمساكنهم ، وتسجيلات صوتية لاغانيهم ، وتمثيلية عن دياناتهم ، فكانت النتيجة أن خرج التلاميذ من هذا الدرس بمعلومات مبعثرة لا ترابط بينها : اذ لم يدركوا العلاقة بين الدين والزى والمساكن والطقس والصناعات والموارد الطبيعية • أى أن هدفا من أهم أهداف الدرس لم يتحقق ، نتيجة عدم الربط أو التماسك بين الخبرات التى قدمها المعلم •

وهناك معلم قام بتوضيح عملى لانكار الضوء فى المنشور الثلاثى ، وكان الهدف من استخدام الوسيلة محددا وواضحا ، وهيأ أذهان التلاميذ للتوضيح العملى ، وقام به فى أنسب موعد ، ولكنه لم يسمح للتلاميذ بأن يسألوا ويستفسروا • وعقب انتهائه من التجربة التى كان يعرضها انتقل الى شرح ظاهرة قوس قزح ، وبانتهائها انتهى الدرس • وفى الدرس التالى انهال التلاميذ على المعلم بأسئلة تدل على أن هناك نقط ظالم تتضح لهم فى تجربتى الدرس السابق • فماذا كان على المعلم عمله ليفهم التلاميذ التجربتين ؟ كان الجدير بالمعلم أن يعقب على التجربة الاولى ، ويتثبت من فهم التلاميذ لها ، قبل أن يشرع فى عرض التجربة الثانية • أى أن يكون لاستخدام الوسيلة التعليمية (التوضيح العملى هنا) امتداد ومتابعة : كأن يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يجرى التجربة بنفسه ، أو أن يقسم اليهم مجموعة من الاسئلة ليجيبوا عليها ، فيتبين نقط الضعف ويعالجها هو ، أو أن يجيب على أسئلتهم ، أو ان يعيد المعلم العرض التوضيحى مرة أخرى اذا تبينت له من مناقشة التلاميذ حاجتهم الى ذلك ، أو أن يستخدم وسيلة اضافية جديدة ان دعا الامر الى ذلك •

وقد يستخدم المعلم الوسائل التعليمية سنة تلو الاخرى ، دون أن يستفيد من تجاربه وخبراته فى هذا الاستخدام ، ليتلافى الاخطاء وتحسين الاداء • وهنا اتظهر الحاجة الى ما يسمى التقويم •

من الامثلة السابقة ، والامثلة المشابهة ، يمكن الوصول الى بعض المبادىء العامة التى يجدر بالمعلمين مراعاتها ، عند استخدام الوسائل التعليمية ، وهذه المبادىء هى :

١ — تحديد الهدف :

يجب أن يكون الهدف من الدرس واضحا فى ذهن المعلم • وأن يعرف الدور الذى ستؤديه الوسيلة فى العملية التعليمية : فقد تستعمل الوسيلة الواحدة لاكثر من هدف وفى أكثر من مادة ، ففلم عن اللبن النظيف قد يستخدم فى دروس مبادىء العلوم أو الصحة أو الجغرافية أو التربية الفنية مثلا • وعلى ذلك ، فمن المتوقع أن يختلف استخدام الوسيلة التعليمية فى مادة عنه فى مادة أخرى ، حسب الهدف المطلوب • فعلى المعلم أن يسأل نفسه قبل استخدامه أية وسيلة عن سبب استخدامه اياها ، وما تحققه من فوائد فى الدرس ، وما تحله من مشكلات ، وهل تلك الوسيلة ضرورية حقيقة ، وما الدور الذى ستؤديه • للاجابة عن هذه النقاط ، لابد أن يكون الهدف من الدرس واضحا فى ذهن المعلم •

و يكفى وضوح الهدف فى ذهن المعلم وحده ، والا فان الوسيلة ستقابل بفتور لدى التلاميذ • ولذا يجب أن يتضح للتلاميذ ما يصبون اليه • فيلزم أن يعرف التلاميذ لماذا سيشاهدون هذه الوسيلة أو سيسمعونها ، وماذا يتوقعون أن تؤديه لهم وهذا يتفق ومبدأ هام فى التربية وطرق التدريس ، وهو الغرضية ، بمعنى أن يدور الدرس حول مشكلة تهم التلاميذ أو حاجة يشعرون بها ، أو غرض يريدون بلوغه ، ثم يحددون الاسئلة التى تحتاج الى اجابة والمصادر التى يمكن الاستعانة بها • وهنا يجد التلاميذ أن استعمال الوسيلة التعليمية سيكون وظيفيا ، لانه سيجيب على مشكلاتهم هم •

وعلى ذلك ، فقد يستخدم المعلم الوسيلة التعليمية لاثارة التلاميذ ، أو لتقديم مادة تعليمية ، أو لشرحها شرحا تفصيليا ، لتلخيصها • أو للمراجعة ، أو للمقارنة والربط ، أو للاختبار ، وهكذا •

٣ - تجربة الوسيلة واختيارها ،

وعلى فرض أنه صار أمام المعلم أكثر من وسيلة تحقق الهدف • فعلى أى اساس يختار بينها ؟ ويجدر بالمعلم أن يسأل نفسه : لماذا يستخدم هذا الفلم بالذات ؟ أو هذه الرحلة ؟ أو تلك التمثيلية ؟ وأيهـــا يحقق هدفه بكيفية أفضل ؟ وأيها يغنى عن أى جزء من الآخر ؟ وهل الوقت الذى تستغرقه هذه الوسيلة وتلك يتناسب مع ما ستحققه من فوائد ؟ وهل يمكن أن تغنى المناقشة والقراءة عن هذه الوسيلة وتلك ؟ وهـــل تجدى مع تلاميذه ؟ وهل المادة التعليمية التى تقدمها الوسيلة موثوق بهـا ؟ وتساعد على تحقيق أهداف الدرس ومتصلة بموضـــوعه ؟ وفى مستوى ادراك التلاميذ وأعمارهم ؟ وتنـــاسب قدراتهم ؟ ومما يهمهـم ويتمشى مع تقاليد البلاد وآمالها ؟ وواضحة ومادية وطبيعية ؟ هل تثير الوسيلة فى التلاميذ أسئلة جديدة واستطلاعات ومشكلات ورغبة فى اجراء التجارب وممارسة أوجه نشاط ابتكارية وتطبيقات جديدة ؟ وهل يسهل استخدام هذه الوسيلة ، أم أن فى استخدامها أخطارا ؟ وهل هى متبينة ، فتعيش مدة طويلة ، ومضمونة ؟ وهل ثمنها مناسب ؟ وكيف يقارن ثمنها بأثمان الوسائل الاخرى ؟ وهل يمكن الحصـــول على قطع غيار لها بسهولة وبثمن معقول ؟ وهل الوسيلة على العموم جـــذابة ؟ وباختصار : هل الوسيلة متوافرة ، ومجدية ، واقتصادية ؟ •

ومن المفيد أن يتحاشى المعلم استخدام نوع واحد من الوســـائل التعليمية بكثرة وباستمرار ، لا يحيد عنه • والا ، فان ذلك يدعو لسام التلاميذ ونفورهم • كذلك من المفيد أن يتحاشى المعلم أن يزحم درســه بعدد كبير من الوسائل التعليمية بما لا يحتمله وقت الدرس وأذهـــان التلاميذ • انما يحسن أن ينوع المعلم فى الوسائل التى يستخدمها تنويعا معقـــولا •

ومما ينصح به هنا ، لكى تكون فرص اختيـــار المعلم للوســـائل التعليمية كبيرة ، أن يتعرف على ما يهمه من الوسائل التعليمية المتوافرة

سواء عن طريق جمع الكتالوجات أو النشرات الدورية التى تصدرها الهيئات التعليمية ، أو حضور جلسات تقويم الوسائل التعليمية ، أو عن طريق زيارة مكتبات الوسائل . وعلى معاهد اعداد المعلمين مسئولية مساعدة طلبتها قبل تخرجهم ، بأن تيسر لهم مشاهدة أعداد من الصور المتحركة والثابتة والمعارض والمتاحف والنماذج والعينات وتسجيلات الصوت والصور ، فى مواد دراسية مختلفة .

كذلك يفيد كثيرا أن يحتفظ طالب معاهد المعلمين أو كليات التربية وطالب معاهد المعلمين النوعية بسجل للوسائل التعليمية التى تهمه ، للرجوع اليه .

ويفيد أيضا أن تنشر كل ادارة تعليمية بين معلميها أنباء الجديد من الوسائل أولا بأول .

ومن البديهى أنه لكى يحكم المعلم حكما دقيقا على صلاحية الوسيلة وفعاليتها ، لابد من قيامه بدراسة الوسيلة وتجربتها قبل استخدامها فى الدرس . ومهما اعترضت المعلم صعوبات تحول دون ذلك ، فان معرفة تفاصيل الوسيلة التى ينوى المعلم استخدامها أمر واجب ، لا محل لعذر فيه .

٣ - الاستعداد :

والاستعداد لاستخدام الوسيلة لا يقل أهمية عن استخدامها الفعلى بل انه قد ييسر عملية الاستخدام . وهذا الاستعداد يختلف من وسيلة الى أخرى ، ومن مرحلة تعليمية الى أخرى : ففى العروض السينمائية يلزم حجز الفلم من قسم الوسائل التعليمية ، واظلام الحجرة والتثبت من سلامة جهاز العرض . وفى الرحلة يلزم اخطار الجهة التى سيزورها التلاميذ ، والحصول على موافقة المدرسة وأولياء أمور التلاميذ ، وحجز سيارة مثلا . وزيارة متحف قد يتطلب اعداد أسئلة ووضع بطاقات ، وهكذا .

٤ — استخدام الوسيلة فى الموعد المناسب :

من المهم أن يستخدم المعلم الوسيلة فى اللحظة السيكولوجية المواتية ، أى عندما يتهيأ التلاميذ لتقبلها ، بحيث تلتئم مع باقى خطوات الدرس • بذلك يكون استخدام الوسيلة وظيفيا ، لا لمجرد اللهو والزخرف •

وهذا يتطلب ان تكون الوسيلة معدة عندما يأتى دورها فى الدرس •

وهنا يجدر تحذير المعلم من استخدام الكتيبات التى تصاحب بعض الوسائل التعليمية ، استخداما أعمى ، ذلك لان كثيرا من هذه الكتيبات تذكر أن خطوات الاستعمال هى الاستعداد ، ثم التقديم ، فالعرض ، فالتطبيق ، فالاختبار ، فالمناقشة ، فالنقد • أو هى اختيار الفلم ، ثم اعداد خطة استعماله ، ثم اعداد حجرة الدراسة لعرض الفلم ، وتقديم الفلم ، ثم عرض الفلم ، ثم التدريس بعد عرض الفلم ، ثم التطبيقات العملية ، ثم المراجعة ، ثم الاختبارات • وهذه الخطوات الجاهزة قد تفيد المعلم المبتدىء • ولكنها تفيد المعلم الخبير أكثر مما تفيده •

٥ — استخدام الوسيلة فى المكان المناسب :

ويرتبط باستخدام الوسيلة فى اللحظة السيكولوجية ، أن يكون استخدام الوسيلة فى المكان المناسب • انه المكان الذى يسمح بتسلسل الافكار وحسن تتبع الدرس واستفادة التلاميذ • وقد يكون هذا المكان هو فصل الدراسة المعتاد ، أو المدرج أو المعمل ، أو فناء المدرسة ، أو مسرحها ، أو المكان الذى يقصده التلاميذ فى رحلة • وقد يتحايل المعلم لتلافى بعض الصعوبات : فيستخدم الوسيلة فى حجرة الرسم أو فى ردهة من ردهات المدرسة ، حسب ظروفه وخبرته •

٦ — تماسك الخبرات :

جدير بالمعلم أن يقوم التلاميذ — بتوجيه منه ، باكتشاف العلاقة

بين عناصر الدرس وخبراته المختلفة التى يمرون بها ، لكى يصلوا الى مدركات أوسع ، وفهم أعمق ، وتعميمات أشمل ٠

ومما يسهل على التلاميذ هذه العملية ، أن يقوموا — بتوجيه من معلمهم — بوضع خطة للعمل ، يرون فيها الشكل العام للموقف التعليمى الذى يواجهونه ٠ ومن المفيد أيضا أن يقوم التلاميذ بالاسهام الايجابى فى الدرس أثناء استخدام الوسيلة ، اذ أن ذلك يتيح لهم فرص التعبير عما فى نفوسهم ، واستجلاء الغامض عنهم ، والربط بين الخبرات التى يمـــرون فيها ٠

كذلك يفيد أن يتحمل التلاميذ جزءا من مسئولية تقويم الدرس ، فان ذلك يساعدهم على ادراك العلاقة بين أجزاء الدرس ٠

ولما كانت المصطلحات الجديدة تعوق كثيرا تسلسل أفكار التلاميذ ، وبالتالى تحول دون ترابط أجزاء الدرس ، فجدير بالمعلم أن يذلل هذه العقبة أولا بأول ، بأن يتثبت من أن التلاميذ يفهمون المقصـــود بهذه المصطلحات والمفردات اللغوية الجديدة ٠

وبمعنى آخر ، لا معنى لتكديس درس بخبرات مبعثرة متناثرة ، انما من المستحب أن يساعد المعلم تلاميذه على أن يكون تفكيرهم متصلا متماسكا مترابطا ٠

٧ — المتـــابعة :

ولا ينتهى استخدام الوسيلة بانتهاء عرضها : انما يلزم التثبت من استفادة التلاميذ منها ، وفهمهم محتوياتها بدقة ، وربطهم لما فى الوسيلة من مادة بما سبق عرضه فى الدرس من خبرات ، وحســن الاســتنتاج واستقامة التفكير أى أنه يلزم تقويم التلاميذ ، أى التأكــد من أنهم ، بمشاهدتهم الوسيلة أو سماعهم اياها — قد حققوا الاهداف التى كانوا ينشدونها من استخدام الوسيلة ، سواء كان هذا الهـدف اشعارهم بمشكلة ، أو جمع بيانات ، أو مقارنة عمليتين ، أو تعلم مهـــارة — أو غير هذا وذاك من الاهداف ٠

ومن الطرق التى تفيد فى هذا الصـــدد : المناقشة ، والاسـئلة الموضوعية ، واختبارات المقال ، واجراء التجارب والتطبيقات .

٨ — تكرار استخدام الوسيلة :

هل يجوز للمعلم أن يعيد استخدام نموذج أو عرض فلم ، أو اجراء توضيح عملى ، أو سماع أسطوانة تعليمية ، لتلاميـــذ الفصـــل نفسه تتوقف الاجابة على مدى استفادة التلاميذ من هذه الوسيلة ، واحتمـال استفادتهم لو استخدمت الوسيلة مرى أخرى : فقد يكون من المناسب ان تعرض الوسيلة مرة واحدة ، أو مرتين ، أو تعرض مرة ثم تســتخدم وسيلة أخرى تكميليــة .

والمهم هو أن يتحاشى المعلم التكرار الذى لا حاجة اليه ولا يفيد .

نحو تعميم المكتبات الشاملة

للاستاذ حسن محمد عبد الشافى
مدير عام المكتبات بوزارة التربية والتعليم

تمهيـــد :

أوضحت ورقة العمل الخاصة بتطوير وتحديث التعليم فى مصر عددا من السلبيات التى تؤثر فى عملية التعليم والتعلم ، ومن بينها الاعتماد الكامل على الكتاب المدرسى بصفته المصدر الوحيد للتعليم وعدم الرجوع الى المصادر الأخرى للحصول على المعلومات • ويرجع هذا بالدرجة الأولى الى طرق التدريس الحالية التى تعتمد على تلقين المعلومات واستظهارها • لذلك كان من ألزم الامور وأكثرها ضرورة تحويل الطرق التقليدية للتعليم الى طرق حديثة تعتمد على جهود المتعلم ذاته فى الحصول على المعلومات من مصادر متعددة على أسس فردية باشراف وتوجيه المعلم وأمين المكتبة • ويقتضى هذا توفير العديد من المصادر التربوية بكل مدرسة لتكون تحت تصرف المعلم والتلميذ • ومن هنا يبرز دور المكتبة المدرسية باعتبارها مركزا لتجميع مختلف المصادر التربوية وتنظيمها وتيسير استخدامها استخداما فعالا لتدعيم المناهج الدراسية والأنشطة التربوية والثقافية •

ومنذ منتصف الستينات برزت بعض الجهود الفردية للدعوة الى المكتبة الشاملة ، والى ضرورة تحويل مكتباتنا التقليدية الى مكتبات شاملة حديثة تقتنى كافة أوعية المعلومات من مطبوعة وغير مطبوعة • ونشرت بعض المقالات المتفرقة فى عدد من الدوريات عن المواد السمعية والبصرية فى المكتبات وكيفية تنظيمها وتخطيط الاستفادة منها فى خدمة الأغراض التعليمية • أما على المستوى الرسمى بوزارة التربية والتعليم فقد صدرت النشرة العامة رقم ١٧٠ بتاريخ ١٩٦٨/١١/١٦ بشأن انشاء المكتبة الشاملة بدور المعلمين والمعلمات • كما أصدرت الادارة العامة للوسائل التعليمية عام ١٩٦٨ أيضا كتيبا يحتوى على عدد من التوجيهات بشأن حفظ وصيانة أصناف الوسائل التعليمية وأجهزتها بالمدارس • كما عقدت

بعض البرامج التدريبية لأمناء المكتبات المدرسية خاصة بدور المعلمين والمعلمات للتدريب على التنظيم الفنى للوسائل التعليمية وحفظها وطرق تشغيل أجهزتها وصيانتها •

ويمثل عام ١٩٧٤ البداية لانشاء المكتبات الشاملة فى جميع المدارس • حيث صدرت النشرة العامة رقم ٣٩ بتاريخ ١٩٧٤ بشأن انشاء المكتبات الشاملة بجميع المراحل التعليمية • وتضمنت هذه النشرة العامة عشرة بنود تناولت واجبات ومسئوليات أمناء المكتبات فى حصر وفهرسة وتصنيف الوسائل التعليمية بالمدارس ، فضلا عن توجيهات بشأن واجبات ومسئوليات موجهى المكتبات المدرسية فى متابعة قيام هذه المكتبات بتحقيق أغراضها والاستفادة من الامكانات الموجودة بالمدارس وأقسام الوسائل التعليمية بالمديريات والادارات التعليمية •

أولا - المشكلات التى تعترض انتشار المكتبات الشاملة :

لم تتعد جهود وزارة التربية والتعليم أكثر من اصدار النشرتين السابقتين • وعقد عدة دورات تدريبية قصيرة لا يتجاوز البرنامج منها أسبوعا واحدا أو عشرة أيام على اكثر تقدير لتدريب الأمناء على انشطة واجراءات وخدمات المكتبة الشاملة • ولذلك يمكن القول بأن تعميم المكتبات الشاملة فى المدارس المصرية يمثل حتى الآن مجرد فكرة ولم تتخذ الخطوات الايجابية نحو بلورة أهدافها ووضع الخطط الكفيلة بتوفير كافة الامكانات البشرية والمادية لها • ومن ثم ايجاد الحلول للمشكلات التى تعترض نموها والتى تتمثل فى المشكلات التالية :

١ - عدم الاهتمام بتكنولوجيا التعليم فى برامج اعداد وتأهيل المعلمين سواء بكليات التربية أم معاهد اعداد المعلمين •

٢ - عدم وجود التنظيم الادارى السليم الذى يحقق اجراءات التنسيق والتكامل بين المكتبات المدرسية من ناحية والوسائل التعليمية من ناحية أخرى • سواء على المستوى المركزى أم المستوى المحلى •

٣ - قصور الامكانات المادية والبشرية والتجهيزات المناسبة من

حيث المكان والاثاث والاجهزة والمصادر التربوية ، بحيث لا يمكن توفير هذه الامكانات بالقدر المناسب لكل مدرسة •

٤ ـ عدم الاخذ بالاساليب الحديثة فى عملية التعليم والتعلم والتى تؤكد على جهود المتعلم ذاته فى الحصول على المعلومات من مصادر متعددة لتحقيق النمو الذاتى والتعليم المستمر •

٥ ـ عدم تدريب المعلمين على استخدام الاجهزة والاوعية التعليمية استخداما وظيفيا لتدعيم المناهج الدراسية ، وتحسين طرق التدريس ، بل وتحقيق امتيازه •

٦ ـ قصور برامج التدريب سواء على المستوى المركزى أم المحلى لامناء المكتبات المدرسية عن الالمام بأهداف وفلسفة وأنشطة ومجال خدمات المكتبة الشاملة وموادها •

ولعل أهم هذه المشكلات وأكثرها حدة مشكلة عدم وجود الهيكل التنظيمى السليم الذى يحقق التكامل بين جهازى المكتبات والوسائل التعليمية ، والتنسيق بينهما لتقديم برنامج موحد للمصادر التربوية يشتمل على كافة أوعية المعلومات التقليدية وغير التقليدية ، وتوفير هذه المصادر للمدارس والمديريات التعليمية بكميات مناسبة وفق أسس اقتصادية رشيدة ، تمنع الانفاق الذى لا مبرر له وتضمن تحقيق أقصى استفادة ممكنة من مصادر التمويل المتاحة على المستويين المركزى والمحلى •

ولهذا فان التنسيق والتكامل يعد ضرورة مرحلية حتى يمكن ادماج هذين الجهازين تحت جهة اشرافية وادارية واحدة • على أن يكون مفهوما أن الخدمة المكتبية لبرامج الاوعية تقدم من خلال المكتبات المدرسية ، وتعمل الوسائل التعليمية على توفير المواد غير المطبوعة وانتاجها • ويحقق هذا التنسيق والتكامل الاغراض التالية :

١ ـ تمكين جهاز المكتبات المدرسية من الانطلاق نحو تعميم المكتبات الشاملة وتزويدها بكافة التسهيلات اللازمة من مادية وبشرية •

٢ - تجنب الانفصال التقليدى بين المواد المطبوعة وغير المطبوعة بحيث تستخدم استخداما وظيفيا لتدعيم المناهج الدراسية ٠

٣ - تحويل مكتباتنا التقليدية الى مكتبات حديثة تجمع وتنظم وتيسر استخدام كافة المواد التعليمية ٠

٤ - تقديم برنامج موحد للمواد التعليمية يفى باحتياجات التطور المنشود فى مجال التربية والتعليم ٠

٥ - توحيد جهة التخطيط والمتابعة والاشراف والتوجيه لكافة المواد التعليمية ٠

ثانيا - مراكز المصادر التربوية ضرورة تنظيمية :

اذا سلمنا بأن تطوير المكتبات المدرسية التقليدية وتحويلها الى مكتبات شاملة يمثل مطلبا ملحا فى الوقت الراهن ، حيث يدور الحوار على نطاق واسع وعلى مختلف المستويات حول تطوير التعليم وتحديثه وتحقيق امتيازه ٠ ووضع السياسات والخطط والبرامج التى تحقق هذا التطوير وهذا التحديث ٠ فانه يجب أن نستفيد من تجارب الدول المتقدمة فى مجال الخدمات التعليمية عامة ، وفى مجال الخدمات المكتبية خاصة والتى حققت تقدما كبيرا فى مجال تكامل أوعية المعلومات وتوظيف استخدامها بكفاءة وفعالية لخدمة الاهداف التعليمية والتربوية ٠ ونأخذ هذه التجارب ونطورها ونعيد صياغتها طبقا لاحتياجاتنا القومية والمحلية ٠ ومن أفضل الطرق التنظيمية المتبعة فى هذه الدول انشاء مراكزا للمصادر التربوية بكل ادارة تعليمية لاختيار وتجميع وتنظيم وصيانة واعارة المصادر التربوية ، وتنظيم استفادة المدارس بها ٠ والمعاونة فى انتاج الوسائل وتوفير أجهزة العروض الصوتية والضوئية ، وتقديم خدمات استشارية وفنية للمعلمين والمكتبيين ٠

لذلك فان الاخذ بهذه الخطة التنظيمية وانشاء مراكز للمصادر التربوية على المستوى الاقليمى أو المحلى يمثل ضرورة حيوية لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من المصادر التربوية المتوافرة بمديريات التربية

والتعليم . ويمكن تعريف المصادر التربوية بأنها : « جميع أوعية المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة التى تستخدم كمصادر للتعليم والتعلم لتحقيق الاهداف التربوية » .

ثالثا - البحوث والدراسات والتقارير التى تناولت استخدام الوسائل التعليمية :

أجريت عدة بحوث ودراسات ، وكتبت عدة تقارير عن استخدام الوسائل التعليمية فى المدارس المصرية ، واظهرت هذه البحوث والدراسات والتقارير أن استخدام الوسائل التعليمية فى عملية التعليم والتعلم محدود جدا ، أو هو فى حكم المنعدم لعدة عوامل ومشكلات تعترض الاستخدام الواعى والمفيد والهادف للوسائل التعليمية . كما تناولت كلها تقريبا أهمية توفير المصادر التربوية باعتبارها من أهم مستلزمات تطوير وتحديث التعليم فى مصر .

ولا يتسع المجال فى هذا المقال لاستعراض كل هذه البحوث والدراسات والتقارير ، وانما نكتفى باستعراض أهمها :

١ - بحث « الوسائل التعليمية وتطوير استخدامها فى مدارسنا » (١) . وقدم هذا البحث للجنة المناهج والكتب والوسائل بمؤتمر التعليم والدولة العصرية الذى عقد عام ١٩٧١ . وتضمن هذا البحث خطة مقترحة للتطوير تتضمن خمسة مجالات رئيسية ، هى : الدراسة التحليلية للمناهج - توفير الادوات والاجهزة والوسائل التى تحتاج اليها المناهج - اعداد المعلمين وتدريبهم - تغير البيئة المدرسية - التجريب التربوى والمتابعة والتقويم .

وطرح البحث عشرة أسئلة للمناقشة ، ولعل أهم هذه الاسئلة من وجهة نظر المكتبات المدرسية السؤال الرابع ونصه « ما أفضل الصور التنظيمية لادارة وتنظيم خدمات الوسائل التعليمية فى ضوء النظرة العصرية ، وذلك على مستوى الوزارة والمديريات التعليمية والمدارس - وكيف تحسن الخدمة السمعية والبصرية على كل مستوى ؟ » .

٢ - بحث « دراسة ميدانية للوسائل التعليمية بالمدارس الاعدادية » (٢) • وأجريت هذه الدراسة الميدانية على احدى عشرة مدرسة اعدادية من مدارس ادارة شرق القاهرة التعليمية • وأظهرت هذه الدراسة عددا من المشكلات التى تواجه المدارس والمعلمين فيما يختص بالوسائل التعليمية • ومن أهمها المشكلات التالية :

- عدم توافر المواد أو الاجهزة الخاصة بالعروض الصوتية والضوئية •

- عدم وصول أدلة أو قوائم ببلوجرافية عن المواد التعليمية المتوفرة بقسم الوسائل بالادارة التعليمية •

- ضعف الاتصال بين قسم الوسائل التعليمية بالادارة التعليمية والادارة العامة للوسائل من ناحية ، وبين القسم والمدارس من ناحية أخرى •

- عدم تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية •

- عدم وجود شخص مسئول عن هذه الوسائل بالمدرسة •

ثم أوردت الدراسة عدة مقترحات ، منها : اعداد المعلم وتدريبه على استخدام الوسائل ، وتوفير مصادر المعلومات عن الوسائل ، وتدعيم أقسام الوسائل بالادارات التعليمية •

٣ - تقرير الدكتور جون ماكلين John Mclain مدير مركز أبحاث التعليم بجامعة كلاريون بولاية بنسلفانيا • فقد تم الاتفاق فى اجتماعات مجموعة العمل المشتركة للتعاون المصرى الامريكى فى مجال التعليم والثقافة
Joint Working Group on Education and Culture (JWGEC)
على تكليف د• ماكلين بالحضور الى القاهرة لدراسة البرامج التى يمكن تدعيمها فى مجال التعليم فى مصر • ولقد حضر الى القاهرة مرتين الاولى فى شهر ديسمبر ١٩٧٧ ، والثانية فى شهر ديسمبر ١٩٧٨ ويناير ١٩٧٩ • وقدم بعد الزيارة الاولى تقريرا بعنوان « مقترحات لتطوير الخدمات التعليمية فى مصر مبنية على المقارنة بين الاهداف

التعليمية والممارسات الحالية » (٣) • وفى الفصل الثالث من التقرير الذى خصصه للملاحظات والاعتبارات Observations and Consideration تناول كفاءة المعلمين وقدراتهم التربوية المتاحة من حيث الافراد والمواد والتجهيزات • وقدم فى نهاية التقرير عشر توصيات تضمنت التوصية الاولى ضرورة انشاء مراكز للمصادر التربوية فى المدارس المصرية •

وفى زيارته الثانية بالقاهرة قدم تقريرا بعنوان « استراتيجيات لتنفيذ برامج رائدة مختارة لتطوير فعالية التعليم الابتدائى والثانوى والمجالات المتصلة بهما فى مصر » (٤) • وتناول هذا التقرير فى الفصل الثالث من الجزء الاول الخطوات المقترح تنفيذها للبرامج الرائدة وخصص الجزء الثانى لموضوح انشاء وتجهيز وادارة مراكز المصادر التربوية ، حيث حدد أربع مقترحات هى :

١ ـ مركز قومى و/ أو اقليمى للمصادر التربوية •

٢ ـ مراكز المصادر التربوية بالمدارس •

٣ ـ تدريب المعلمين والموجهين على استخدام المصادر التربوية وتكنولوجيا التعليم •

٤ ـ المواد التعليمية والاجهزة •

وحدد التقرير أهداف المركز الاقليمى للمصادر التربوية فيما يلى : ـ

ـ تقديم المعونة الفنية فى انشاء وادارة المراكز التى تقام بالمدارس •

ـ انتاج المواد التعليمية واعارتها والاعلام عنها ، واصلاح الاجهزة وصيانتها واعارتها •

ـ تدريب المعلمين وأمناء المكتبات على استخدام المواد والاجهزة •

ـ المعاونة فى اعداد معلمى المستقبل بكليات التربية ودور المعلمين والمعلمات •

٤ - تقرير مايكل مولندا Micheal Molenda وأنتونى ديبولو Antony Dapaolo الاستاذان بجامعة انديانا اللذان حضرا الى القاهرة فى مايو ١٩٧٩ وقدما تقريرا فى شهر يونيو بعنوان « تحليل مشكلات وامكانات الادارة العامة للوسائل التعليمية بالقاهرة » (٥) بعد عدة زيارات ميدانية لاقسام الوسائل التعليمية فى بعض الادارات التعليمية بالقاهرة ، بالاضافة الى ادارتى الوسائل والمكتبات وكلية التربية بجامعة عين شمس ، وأورد هذا التقرير بعض الملاحظات التى تستحق الدراسة مثل :

- عدم الاستخدام الواعى والمفيد للمصادر التربوية .

- عدم الاعلام عن المواد التعليمية عن طريق نشرات ببلوجرافية دورية .

- قصور عمليات اعارة الافلام والاجهزة .

بالاضافة الى عدد آخر من المشكلات التى من أهمها عدم وجود التنسيق الضرورى بين المكتبات المدرسية التى يجب أن تقوم بتقديم الخدمات المكتبية للمصادر التربوية ، وبين الادارة العامة للوسائل التعليمية التى يجب أن تقوم بتوفير وانتاج الوسائل التعليمية .

واقترح فى نهاية التقرير انشاء مراكز للمصادر التربوية فى أربع مناطق كنماذج لما يجب أن تكون عليه هذه المراكز من حيث التجهيزات والمواد والانشطة والخدمات ، على أن تقام هذه المراكز بمراكز التدريب الرئيسية بالقاهرة والاسكندرية وطنطا وأسيوط (٦) . كما اقترح بأن يكون بين مراكز المصادر التربوية وبين الجامعات الاقليمية بهذه المدن ، وخاصة كليات التربية بها ، علاقة وثيقة حتى يمكن الاستفادة من الامكانات المتوافرة بها فى اعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام المصادر التربوية وتوظيفها لخدمة المناهج الدراسية من ناحية ، ورفع كفاءة التعليم وتحسين نوعيته من ناحية أخرى .

ولتحقيق التوصيات التى وردت بالتقارير والدراسات السابقة

فان انشاء مركز للمصادر بكل محافظة أو ادارة تعليمية سوف يوفر الكثير من متطلبات المكتبة الشاملة ، وسيجعل بالامكان التنسيق والتكامل بين المكتبات المدرسية والوسائل التعليمية ، وايجاد أرضية مشتركة للعمل معا فى انشاء وتجهيز وتخطيط خدمات هذه المراكز •

ويمكن الاستفادة من الامكانات المتاحة حاليا بكل مديرية أو ادارة تعليمية فى انشاء هذه المراكز حيث توجد بكل منها مكتبة بديوان المديرية بالاضافة الى قسم الوسائل التعليمية • فاذا تم توحيد هذين المرفقين فانهما يمكن أن يكونا نواة للمركز المقترح للمصادر التربوية •

رابعا ــ مراكز المصادر التربوية :

يمكن تعريف المصادر التربوية بأنهـا « جميع أوعية المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة التى تستخدم كمصادر للتعليم والتعلم لتحقيق الاهداف التربوية والتعليمية » ومن أفضل الطرق التنظيمية فى مجال تزويد المكتبات المدرسية بمصادر متجددة حديثة ومتنوعة فى كثير من الدول المتقدمة انشاء مراكز للمصادر التربوية بكل ادارة تعليمية لاختيار وتجميع وتنظيم وصيانة واعارة المصادر التربوية ، وتنسيق استفادة المدارس بها ، والمعاونة فى انتاج الوسائل ، وتوفير أجهزة العروض الصوتية والضوئية ، وتقديم الخدمات الاستشارية الفنية للمعلمين والمكتبيين •

١ ـ مراكز المصادر التربوية بالولايات المتحدة :

تقدم الخدمة المكتبية المدرسية فى كل ولاية من خلال شبكة للمكتبات المدرسية تتدرج مستوياتها من ادارة التعليم بالولاية (State Department of Education) حتى الادارة التعليمية المحلية (School District) فعلى مستوى الولاية يوجد شعبة المواد التعليمية ، وتختلف تسمياتها من ولاية الى أخرى ، الا أن الهدف منها ووظائفها واختصاصاتها ومسئولياتها تكاد تكون واحدة فى كل ولاية • أما على مستوى القاطعة فيوجد ادارة الاوعية وتكنولوجيا

التعليـــم (DEMAT) وتقدم هذه الادارة عددا من الخـدمات المركـزية على مســتوى الادارة التعليميـــة للمكتبـــات المدرســية التابعة لها . وتتوافر هذه الخدمات فى عدد من المراكز المتنوعة تختلف مسمياتها باختلاف الغرض منها والخدمات التى تؤديها . ومن أبرزها المراكـــز التالية :

مركز المصادر الاقليمى Regional Resource Center

مركز اختيار وتقييم الاوعية Media Selection and Evaluation Center

مركز المواد المهنيـــة Professional Materials Center

معمل انتـــاج الاوعية Media Production Laboratory

مكتبة الافلام المركزية Central Film Library

ولكل مركز من هذه المراكز وظيفته واختصـاصاته ومســئولياته وخدماته التى يؤديها للمكتبات المدرسية التابعة لشبكته ، الا أنها تعمل كلها فى تنسيق تام نحو تدعيم المكتبة بكل مدرســـة وتوفير الامكانات المادية والبشرية لها تحت اشراف ادارة الاوعية وتكنولوجيـــا التعليم بالادارة التعليمية ، وعلى سبيل المثال فان فى ولاية بنسلفانيا وحـدها ٢٩ مركزا للمصادر التربوية ، وخمسة مراكز لفحص واختيار وتقـويم الاوعيــــه .

ولقد قامت جمعية أمناء المكتبات المدرسية الامريكية (AASL) المنبثقة عن جمعية المكتبات الامريكية (ALA) بالاشتراك مع جمعية وسائل الاتصال التعليمية والتكنولوجيا (AECT) باعداد معـايير موحدة لبرامج الاوعية بالمكتبات المدرسية تتمشى مع متطلبات العصـر ، وتضع التقييسات المناسبة لكل مستوى من مستويات الخدمة المكتبيـة سواء بالمدرسة أم بالادارة التعليمية ، وصدرت هذه المعايير عام ١٩٦٩ بعنوان : (Standard for School Media Program) وبعد مرور أقـل من عامين على صدورها أوصت الجمعيتان بأن هذه المعايير لم تعد صالحة للتطبيق لتخلفها عن التقدم السريع الذى تحقق فى ميـــدان تكنولوجيا

التعليم وفى أساليب التربية • ومن ثم يجب مراجعتها واصدار معايير حديثة تتمشى مع التغير السريع الذى يشـــهده المجتمع الامريكى ، وتم اصدار معايير موحدة جديدة تمت الموافقة عليها فى عدة مؤتمرات مهنية ، ثم صدرت عام ١٩٧٥ بعنوان (Media Program : District and School) واعطت هذه المعايير اهتماما مباشرا لكل نوع من أنواع المراكز السابق ذكرها والتى تقام على مستوى الادارة التعليمية وغطت جميع الجوانب المتصـلة بها بالتفصـــيل •

٣٠ — مراكز المصادر التربوية بالدول الاوربية :

تأخذ بعض الدول الاوربية بنظام تدعيم المكتبـــات المدرسية عن طريق انشاء مراكز للمصادر التربوية بكل ادارة لتوفير المواد التعليمية واجهزتها لمدارس الادارة وتقديم المشورة والخبرة للعاملين بهذه المدارس فى كل ما يختص ببرامج المكتبة الشاملة •

ففى بريطانيا يوجد مثل هذا المركز ويسمى أحيانا بالمركز المحلى للمصـــــادر (Local Resource Center) واحيانا يسمى باسم مركز المنطقة للمصادر (Area Resource Center) وهذه المراكز تابعة للسلطات التعليمية المحلية (Local Educational Authority) ويوجد عدد من الدراسات والابحاث عن هذه المراكـــز وتقويم عملهـا وطريقة انشائها واجراءاتها وخدماتها •

وفى المانيا الاتحادية توجد مراكز بكل ولاية تسمى مراكز التعليم المجمعـــة Bildungszentren تقدم خدماتها للمجتمع المحلى مستخدمة فى ذلك امكانات متنوعة من بينها مركز أوعيته تعليمية يشتمل على المواد المطبوعة وغير المطبوعة والاجهزة (٧) •

٣ — اهداف مركز المصادر التربوية :

حددت المعايير الموحدة الصادرة عن جمعية أمناء المكتبات المدرسية الامريكية (AASL) وجمعية وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم (AECT) أهداف مركز المصـــادر التربوية الاقليمى أو المحـــلى كما يلى (٨) :

— وضع خطط وبرامج لنظام متكامل لتدعيم المصــادر التربوية بالمدارس التابعة للادارات التعليمية ٠

— بذل المشورة الفنية فى مجالات اختبار وتقويم الاجهزة والمواد وتصميم وانتاج الوسائل التعليمية ، وذلك للعاملين فى قطــاع التعليم بالادارات التعليمية من موجهين ومديرين ومعلمين ومكتبيين ٠

— جمع وتوزيع كافة أشكال المصادر التربوية وأجهزتها وتنظيم اعارتها للمدارس ٠

— تنظيم برامج فعالة لتــدريب المعلمين وأمنــاء المكتبــات على استخدام المصادر التربوية وأجهزتها ٠

— توفير الخدمات الفنية التى يمكن أن تشــتمل على عمليــات الصيانة والاصلاح للاجهزة الكهربائية والالكترونية الخاصة بالوســائل التعليمية ، مثل أجهزة العروض الصــوتية والضــوية والتليفزيونية ومختبــرات اللغــات ٠

— انتاج المصادر التربوية ، مثل الشرائح والتسجيلات الصوتية والشفافيات والمصورات طبقا لاحتياجات الادارة التعليمية ، كما يمكن تقديم خدمات طبــاعة ٠

— اعداد بطاقات الفهارس اللازمة للمصادر التربوية من مطبوعة وغير مطبوعة وتوزيعها على المدارس لتوحيد اجراءات الفهرسة والتصنيف وتوفير الوقت والجهد ٠

— الاعلام عن المصــادر التربوية المتوافرة بالمركــز عن طريق الببليوجرافيات الموضوعية التى تصدر بصفة دورية ٠

— تطوير الخدمات المكتبية استجابة للاحتياجات المحلية ومتطلبات المناهج وحاجات المعلمين وطرق التدريس ، وانشاء نظــام للاختيــار والتقويم ٠ يضمن تقويم المصادر التربوية بصفة مستمرة ٠

- التنسيق بين أنشطة الوسائل التعليمية بمدارس المديرية ٠
كما يعمل المركز كحلقة صلة بين الادارة التعليمية وادارتى الوسائل والمكتبات ٠

٤ - وظائف مركز المصادر التربوية :

يمكن لمركز المصادر التربوية القيام بكثير من الوظائف الفنية والادارية التى يمكن عن طريقها نشر وتوسيع نطاق خدمات المكتبة الشاملة فى نطاق المحافظة أو الادارة التعليمية ٠ وعن طريقه يمكن أيضا تحقيق الوحدة الاقليمية للمكتبات المدرسية بحيث يتم التنسيق الضرورى لتسلسل وتتابع الانشطة والخدمات بالمكتبات المدرسية ، فضلا عن تحقيق التعاون المثمر بين جميع العاملين فى المكتبات المدرسية والوسائل التعليمية بمختلف مستوياتهم الوظيفية ، مما يؤدى الى انجاز الاعمال المطلوبة فى سهولة ويسر ودون تعقيدات فنية أو ادارية ، والارتقاء بمستوى الخدمة ٠ كما أن الفنيين بالمركز يستطيعون تقديم الخبرة الفنية فيما يتعلق بوسائل الاتصال التعليمية وتكنولوجيا التعليم ٠

وفى ضوء أهداف المركز التى ذكرت سابقا ، فانه يمكن تحديد وظائف المركز فيما يلى :

- تقويم وفحص واختيار المواد التعليمية وتهيئة الفرص الكافية للمعلمين لاختبار كل مادة للتعرف على امكانياتها ومناسبتها للمواقف التعليمية ٠

- القيام بالاجراءات الفنية المركزية بما يشمل عليه من عمليات التزويد والتنظيم الفنى واعداد بطاقات الفهارس اللازمة ٠

- تصميم وانتاج المواد التعليمية غير المطبوعة وتوفير أجهزة انتاجها للمعلمين ٠

- توفير أجهزة العروض الصوتية والضوئية واعارتها واصلاحها وصيانتها ٠

- حفظ المصادر التربوية وتنظيمها وتوزيعها واعارتها •

- توفير الخدمات المرجعية والمعلومات المهنية والادارية اللازمة للعاملين فى مجال التعليم •

- تدريب العاملين فى التربية والتعليم عامة ، والمعلمين وأمناء المكتبات خاصة على عمليات تقييم واختيار المواد واستخدام وتشغيل أجهزة الوسائل التعليمية •

٥ - تنظيم مركز المصادر التربوية :

للقيام بالوظائف التى ذكرت بالفقرة السابقة فان تنظيم مركز المصادر التربوية بالمديرية التعليمية يجب أن يعتمد على التنظيم الادارى السليم الذى يقصد به تجميع المسئوليات والاختصاصات والوظائف فى وحدات رسمية محددة تؤدى الى انجاز الاعمال فى يسر وسهولة ، وبالتالى الى تحقيق الاهداف المرجوة • ويعرف التنظيم الذى يمثل البعد الثانى من الادارة العلمية بأنه « الاطار الذى يتحرك بداخله مجموعة من العاملين على مستويات مختلفة من الادارة والكفاءة والمسئولية ، بغرض التعاون لتحقيق غرض معين (٩) •

وعلى ضوء هذا التعريف فان أى تنظيم يجب أن يتوافر به العوامل التالية :

- ضرورة وجود مجموعة عامة من الاهداف تربط أعضاء التنظيم مع بعضهم البعض ، وتجعلهم يعملون فى اطارها •

- يجب أن يكون هناك تقسيم للعمل أو توزيع وظيفى للمهام بين الافراد المكونين للتنظيم ، ويقصد بتقسيم العمل تجميع الوظائف المرتبطة ببعضها البعض فى مجموعة واحدة لتحديد نطاق الاشراف والرقابة •

- يجب أن يتضمن تقسيم العمل تنسيق للانشطة يوضح تسلسل السلطة داخل المركز •

- انشاء نظام رسمى للعلاقات والاتصالات بين وحدات التنظيم المختلفة •

- ضرورة وجود هيكل تنظيمى يتحرك داخله مجموعة من الافراد. ويعد التنظيم الهرمى الاساس الذى تبنى عليه الهياكل التنظيمية • وكل هيكل يمكن توضيحه فى خرائط تنظيمية تحدد العلاقة بين مناطق ومجالات المسئولية والوظائف فى منظمة من المنظمات •

٦ - اقسام مركز المصادر التربوية :

ان تخطيط الهيكل التنظيمى لمركز المصادر التربوية يجب أن يتم فى ضوء الاهداف المراد تحقيقها من انشائه ، فضلا عن الوظائف والمسئوليات الملقاة على عاتقه • لذلك فان التخطيط السليم لمركز المصادر التربوية يجب أن يتضمن عددا من الاقسام الفنية الى جانب لجنة استشارية للمناهج والمصادر التربوية • وقبل ذكر الاقسام المقترحة فانه من الواجب أن نوضح أنه يمكن ادماج قسمين أو اكثر معا ، خاصة فى بدء انشاء هذه المراكز حتى تتضح أفضل الصور التنظيمية من الممارسة الميدانية الفعلية •وتعد الاقسام التالية كافية لقيام المركز بوظائفه ومسئولياته •

(أ) قسم الفحص واختيار المصادر :

ويتولى هذا القسم اعداد معايير فحص المصادر • وتجميع المصادر التربوية المطبوعة وغير المطبوعة المتوافرة بالاسواق المحلية أو التى ترد من مؤسسات أجنبية وتقييمها واختيار الصالح منها لتدعيم المناهج الدراسية والانشطة التربوية ومجالات التثقيف الذاتى ، وذلك بالاشتراك مع الموجهين الاوائل للمواد الدراسية ، واصدار ببليوجرافيات تتضمن المصادر التربوية الصالحة وذلك بصفة دورية •

كذلك فان هذا القسم يعمل على اتاحة الفرص الكافية للمعلمين لاختبار المصادر وتجربتها خاصة للمواد غير المطبوعة للتحقق من فعاليتها وتحديد الفترة الزمنية لاستخدام كل مادة ، وما يمكن أن يتحقق من استخدامها من عائد تربوى وتعليمى ، فضلا عن تحديد مدى ملاءمتها للمستوى التعليمى للتلاميذ ونضجهم ، ومدى وفائها باحتياجاتهم •

(ب) قسم الاجراءات الفنية :

ويتولى هذا القسم اجراءات تجمع طلبات المدارس من المواد التعليمية اللازمة . والقيام بعمليات شراء هذه المواد واستقبالها والاعداد الفنى لها من فهرسة وتصنيف واعداد بطاقات الفهارس اللازمة وتوزيعها على المدارس لتوحيد الاجراءات الفنية المتبعة فى الفهرسة والتصنيف من ناحية ، وتوفير وقت وجهد أمناء المكتبات حتى يتفرغوا لمجالات الخدمة المختلفة من ناحية أخرى ، كما يقوم هذا القسم أيضا بتجهيز الكتب واعدادها بحيث تصل الى المدارس فتوضع على الارفف مباشرة ويتم الاستفادة بها فور وصولها .

(ج) قسم التصميم والانتاج :

ويتولى تصميم وانتاج الوسائل التعليمية اللازمة لاثراء المناهج الدراسية مثل : المجسمات والنماذج والعينات والصور والشرائح والخرائط والافلام الثابتة والشفافيات والتسجيلات الصوتية ، وذلك بالاشتراك مع الموجهين الاوائل للمواد الدراسية . كما يمكن اعداد نسخ من الوسائل التى تصل الى المديرية من الوزارة وتوزيعها على المدارس .

ومن مهام هذا القسم أيضا توفير أجهزة ومواد انتاج الوسائل التعليمية محليا ، واتاحة الفرص الكافية للمعلمين لانتاج الوسائل التى يقومون بتصميمها طبقا لاحتياجاتهم . وتقديم المشورة والخبرة الفنية لهم فى مجالى التصميم والانتاج .

(د) قسم الاجهزة :

ويتولى مسئولية وضع المواصفات الخاصة بأجهزة الوسائل التعليمية التى تتمثل فى المسجلات الصوتية ، وأجهزة عروض الافلام المتحركة والثابتة والشرائح وجهاز العرض فوق الرأس (السبورة المضيئة) وذلك بالتعاون مع الادارة العامة للوسائل التعليمية بالقاهرة

لتوحيد مواصفات الاجهزة وأنواعها بين المديريات التعليمية المختلفة
ألتوفير قطع الغيار اللازمة لصيانتها وفق أسس اقتصادية ، كما يقوم هذا
القسم أيضا بعمليات صيانة واصلاح الاجهزة بما فى ذلك أجهزة الاذاعة
والتليفزيون ٠

كما يمكن لهذا القسم القيام بعمليات اعارة الاجهزة الى المدارس
بناء على طلبها ولمدة محددة ٠

(هـ) مكتبة المصادر التربوية :

وتتولى تجميع وتنظيم المواد التى لا يمكن توفيرها بالمدارس لارتفاع
ثمنها ، مثل الافلام التعليمية وأشرطة الفيديو وما الى ذلك من المصادر
المرتفعة الثمن ٠ واعلام المعلمين بصفة دورية برصيد المكتبة والمواد
الجديدة التى تضاف ، وذلك عن طريق ببليوجرافيات موضوعية تشمل
وصف للمادة ومدة عرضها ومواصفاتها وملخص لموضوعها ، حتى يتم
الاختيار من هذه القوائم الببليوجرافية حسب أسس سليمة ٠

وتتولى هذه المكتبة أيضا تنظيم اعارة المصادر التعليمية غير المطبوعة
للمدارس لمدد محددة ووفق جدول زمنى بحيث تصل الى المدرسة المواد
التى تطلبها فى التاريخ الذى تحدده حتى يتوافق وصولها مع خطة
الدراسة بالمدرسة ، ويستلزم هذا وجود نوع من التنسيق بين الخطط
الدراسية فى المدارس المختلفة ٠

كذلك فان من مسئوليات هذه المكتبة صيانة الافلام والمواد
واصلاحها بحيث تكون صالحة للاستخدام الفورى عند طلبها ٠

(و) المكتبة المهنية للمعلمين :

وتقدم هذه المكتبة المتخصصة خدماتها للمعلمين بالمديرية التعليمية،
وتتضمن أنشطتها اقتناء المواد المطبوعة اللازمة للنمو المهنى للمعلمين
بحيث تكون مجموعة من المواد المهنية من المراجع والكتب والدوريات
التربوية والمناهج الدراسية والوثائق الحكومية والمحلية التى تتصل

بالتعليم • ومن واجباتها كذلك تنظيم هذه المواد تنظيما فنيا واعداد الكشافات والمستخلصات ، واعداد النشرات اتعلامية والببليوجرافية ، والبث الانتقائى للمعلومات للموجهين والقيادات التعليمية ومديرى المدارس كل فى اختصاصه ، لتزويدهم بالمعلومات والبيانات واعلامهم بكل جديد فى مجال عملهم واهتماماتهم •

(ز) قسم التدريب :

ويتولى هذا القسم تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية والورش الدراسية لامناء المكتبات والموجهين والمعلمين لتدريبهم على تقييم واختيار وتنظيم واستخدام المصادر التربوية لخدمة الاهداف التربوية والتعليمية واطلاعهم على المستحدثات الجديدة فى ميدان الانجازات العلمية فى مجال تكنولوجيا التعليم •

(ح) اللجنة الاستشارية للمناهج والمصادر التربوية :

لزيادة فعالية خدمات المركز وتوثيق صلاته بالقيادات التعليمية والعاملين فى حقل الاشراف والتوجيه فى المديرية التعليمية ، وحتى يتم تخطيط الخدمات وفق الاحتياجات الفعلية للمناهج الدراسية والتنسيق بين أنشطة المركز والانشطة الاخرى بالمديرية ، فانه يقترح تكوين لجنة استشارية للمناهج والمصادر التربوية تتكون من القيادات التعليمية الموجودة بالمديرية التعليمية والمتمثلة فى وكيل الوزارة والمدير العام والموجهين الاوائل للمواد الدراسية المقررة وموجه أول المكتبات ورئيس قسم الوسائل التعليمية ومدير مركز المصادر التربوية لتقرير السياسة العامة للمركز والتوصية بالمصادر اللازمة لتدعيم المناهج الدراسية وتنسيق التعاون بين مختلف أقسام المديرية وتحديد موازنة المركز وكيفية انفاقها •

الخلاصة :

اذا سلمنا بأن المكتبة الشاملة تمثل ضرورة لا يمكن الاستغناء

عنها لتطوير وتحديث التعليم ، فضلا عن رفع كفاءته وتحسين نوعيته وتحقيق امتيازه • فان انشاء مراكز للمصادر التربوية بالمديريات والادارات التعليمية يمثل ضرورة أيضا لنشر وتوسيع نطاق المكتبة الشاملة وتوفير كافة المصادر التربوية للاستخدام بالمدارس وفق أسس اقتصادية رشيدة تمنع الانفاق المتزايد الذى لا مبرر له •

واذا كانت دول كثيرة قد سبقتنا فى مجال المكتبات الشاملة وتحويلها الى مراكز للتعلم داخل المدرسة فان علينا أن ندرس تجاربها فى هذا المجال ، ونأخذ منها ما يوافق احتياجاتنا المحلية وتحورها لتلائم المتطلبات والامكانات المتاحة للخدمة المكتبية المدرسية • وعلى ذلك فان انشاء مراكز المصادر التربوية يمثل خطوة لتدعيم المكتبات الشاملة فى مصر ونشر خدماتها ، اذ ثبت من التجارب التى تمت فى هذه الدول كما تبين فى هذا المقال ، قدرة مراكز المصادر التربوية على تحقيق كثير من الأهداف التى تسعى الخدمة المكتبية الى تحقيقها . فضلا عن الأهداف التعليمية والتربوية التى يسعى النظام التعليمى الى تحقيقها •

وعلى كل حال فان القناعة بأهمية هذه المراكز والمسئوليات والواجبات التى يمكن أن تقوم بها ، والهيكل التنظيمى السليم لها ، يحتاج الى مدارسة كل الأوضاع التى تحيط بالمكتبات الشاملة والخروج برأى موحد للعاملين فى مجالى المكتبات المدرسية والوسائل التعليمية . فضلا عن اقتناع القيادات التعليمية بأهمية تدعيم المكتبات الشاملة واعداد الهيكل التنظيمى الملائم لها والمعدلات الوظيفية المناسبة •

الهـوامش

١ - أحمـد خيرى كاظـم ، وعبد الله فـكرى العريان · « الوسـائل التعليمية وتطوير استخدامها فى مدارسنا » · صحيفة المكتبة ، مج ٤ ، ع ٢ (ابريل ١٩٧٢) - ص ص ٣٢ - ٤٦ ·

٢ - محاسن رضا أحمد ، وسعد يسى رزق ، وعبد الله فكرى العريان ، « دراسة ميدانية للوسائل التعليمية بالمدارس الاعدادية » - صحيفة المكتبة ·

مج ٧ ، ع ٢ (ابريل ١٩٧٥) - ص ص ٩ - ١٦ ·

مج ٧ ، ع ٣ (أكتوبر ١٩٧٥) - ص ص ٦٠ - ٨١ ·

مج ٨ ، ع ٢ (ابريل ١٩٧٦) - ص ص ٣٦ - ٤٦ ·

3. Mclain, John D. Suggestions for improvement of educational services of Egypt; based on a comparison between educational goals and present practices. — 1978. - 44p.
4. Mclain, John D. Strategies for implementation of selected Pilot programs to improve the efficiency and relevancy of primary and secondary in Egypt. — 1979.
5. Molenda, Micheal, and Dipaolo, Anthony. An analysis of problems and possibilities of the Audio - Visual General Department. - June 1979. - 134 P.

٦ - أضـيف مركزان جديدان للتدريب بمدينة بورسـعيد ، ومدينة الزقازيق بعد اعداد هذا التقرير ·

٧ - مصر - وزارة التربية والتعليم · تقرير وفد مصر الى جمهورية ألمانيا الاتحادية من ١٩٧٩/١١/٧ الى ١٩٧٩/١٢/٧ - القاهرة الوزارة ، ١٩٨٠ - ص ٢٣ ·

8. American Association of School Librarians, ALA; The Association of Educational Communications And Technology. Media Program: District and School. Chicago: ALA: Washington, D.C.: AECT, 1975. - PP. 16 - 17.

٩ - عبد السـلام بدوى ، أصـول الادارة - القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ - ص ٧٢ ·

التعليم وتحديات العصر

الاستاذ علي احمد حمدي

مستشار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جامعة الدول العربية

يواجه العالم بجميع تجمعاته ومجتمعاته ودوله تحديات وصعوبات، تفرض وجودها على حياة الناس ، وتلزم المسؤلين والمفكرين في هذه المجتمعات بمواجهتها ومحاولة الوصول الى البدائل التي يمكن عن طريق تبني بعضها مواجهة هذه التحديات وتخطيها ٠

ووجود هذه التحديات ليس مقصورا على مجتمع دون آخر ، ولا يقتصر على مرحلة زمنية دون أخرى - ووجود هذه التحديات هو الامر الطبيعي في حياة المجتمعات التي تنمو وتطور والتي تهدف الى التقدم من أجل حياة أفضل ، وكلما ارتفعت مستويات الآمال والاهداف ازدادت الصعوبات والتحديات وتنوعت ٠

تحديات تواجه مصر :

وتتنوع التحديات التي تواجه مصر ، وتتعدد بتعدد مجالات الحياة شأنها في ذلك شأن المجتمعات التي تسعى الى التقدم والنمو ٠ فالنمو في المجتمعات لا يقتصر على جانب معين من جوانب الحياة ، وانما النمو المتوازن الصحي والطبيعي يحدث بصورة كلية متوازنة متكاملة ، وهذا هو الامر الطبيعي ، أما الامر غير الطبيعي فهو حدوث تطور من جانب دون بقية الجوانب الاخرى ٠ ومثل هذا النوع من التغيير لا تستمر آثاره ولا يؤدي الى تقدم متكامل للمجتمعات ٠

ويفرض علينا هذا التنوع والتعدد في التحديات أن نحاول ايجاد نوع من التصنيف لهذه التحديات حتى نستطيع تناولها ، وحتى يستقيم عرضنا لها ، فهناك تحديات اجتماعية ، وتحديات اقتصادية ٠٠٠ الخ

وهناك عدد من الابعاد نستطيع اللجوء اليها فى هذا التصنيف ونختار من بينها بعدين ، فتصنيف التحديات الى صنفين بصورة عامة على أساس مصدر التحدى ، ونتحدث عن تحديات ذات مصدر خارجى وتحديات ذات مصدر داخلى .

أولا : تحديات ذات مصدر خارجى :

وهذه مجموعة من التحديات فرضت على المجتمع المصري ، غير أنها نشأت عن تغييرات حدثت فى العالم المتقدم ، وتنعكس آثارها علينا ، ولا نستطيع تجاهلها أو تحاشيها ، فهى تؤثر على حياتنا ، وليس أمامنا سوى التعامل معها ومواجهتها ومحاولة السيطرة عليها أو التوافق معها . ومن أهم هذه التحديات ما يأتى :

١ - الانفجار المعرفى :

يشهد العالم منذ سنوات نموا فى المعرفة سريعا ومتسارعا ، تولد عنه أزدياد فى حجم المعرفة لم يشهد العالم مثله من قبل ، كما تولد عن هذا النمو ظهور فروع من العلم لم تكن نسمع عنها من قبل .

ولقد تميز هذا النمو المعرفى أو الانفجار المعرفى بصفتين أساسيتين :

أما الصفة الاولى فقد تمثلت فى سرعة النمو المترابدة ، وأما الصفة الثانية فهى قدرة الانسان الخارقة فى استخدام هذه المعرفة فى تطوير أساليب الحياة ووسائلها ، مما دعا الكثيرين الى وصف هذا العصر الذى نعيشه بعصر التطور التكنولوجى .

والتكنولوجيا لها طبيعة خاصة ، فنحن لا نستطيع أن نعيش بعيدا عنها ، فهى ليست مجرد آلة تنتقل من مجتمع لآخر ، بل هى حضارة بكل معانى هذه الكلمة ، هى حضارة تلزم من يعيشها بقيم معينة وسلوكيات معينة تتلاءم معها . وهكذا يوصف هذا العصر بعصر التكنولوجيا .

ويحدث هذا التطور بسرعة مذهلة لم يتعودها الانسان ، وعليه أن يتلاءم معها الامر الذى دعا بعض المفكرين الى تصوير هذا التطـور فى صورة موجات عارمة • فنجد مثلا (توفلر) يتحدث عن التطور الحضارى الذى يمر به الانسان فى ثلاث موجات : -

الاولى وقد بلغت قمتها ببلوغ مرحلة الانتاج الزراعى (الاوتومى) والموجه الثانية وقد تمثلت فى حضارة التصنيع الكـامل والمعتمد عـلى استخدام التكنولوجيا - أما المرحلة الثالثة والتى يعيشها العالم المتقدم اليوم فهى حضارة الاتصال والتحكم الآلى والمعلومات • ولكل موجه من هذه الموجات سمات حضارية خاصة بها •

وهكذا يوصف العالم المتقدم اليوم بأنه عصر الانفجـار المعرفى ، وهو عصر الاتصال والمواصلات ثم هو عصر المعلومات •

٢ - تحـديات مرحلة السـلام :

مجموعة أخرى من التحديات تواجه المجتمع المصرى ، وهذه التحديات تؤثر فى مجالات الحياة المختلفة ، ولا تقتصر مواجهتهـا على التعـليم فقط ، وان كان للتعليم دور أساسى فى المواجهة •

وتنشأ هذه التحديات من حالة السلام ومحـاولات الوفاق بيـن الدول المتقدمة فى هذا العالم • والواقع أن الصراع بين الدول المتقدمة تحول الى صراع بين ثقافات • بل هو صراع فى محاولة للسـيطرة على ما يمكن السيطرة عليه • وليس أمام هذه الدول سوى من يطلق عليهم بالدول النامية ليكونوا موضعا للسيطرة • وقد تأخذ السـيطرة شـكلا اقتصاديا أو سياسيا أو ثقافيا • والتكنولوجيا ذاتها أسلوب من أساليب السـيطرة •

هذه تحديات ذات مصدر خارجى ، وتحتاج منـا الى استجابات قوامها العلم وتطبيقاته والاعتماد على الثروات القومية واستخدام الموارد المحلية استخداما أمثل • ويلقى هذا على التربية تبعات جساما ينبغى أن

تخرجنا عن طريقتنا الحالية فى مواجهة التحديات وهى التى انحصرت فى عمليات تطوير منهج أو تغيير مقرر ، أو كتاب ٠

ثانيا : تحديات ذات مصدر داخلى :

وهذه مجموعة من التحديات التى نشأت نتيجة لما هو حادث من تغير فى المجتمع المصرى وهذه التحديات تعمل جنبا الى جنب مع النوع الاول من التحديات ٠

وفيما يلى بعض هذه التحديات الداخلية : ـ

١ ـ الانفجار السكانى :

يعتبر الانفجار السكانى الذى تواجهه مصر من أعنف التحديات التى تواجه المجتمع المصرى وذلك لسببين أولهما أننا لم نستطع أن نسيطر على مدى النمو فى المعدلات السكانية ٠ فقد كان عدد سكان مصر نحو عشرة ملايين نسمة فى عام ١٩٠٠ م ، واصبح الآن نحو ٥٥ مليون نسمة ، ويتوقع البعض أن يصل هذا العدد الى ٧٠ مليون نسمة فى عام ٢٠٠٠ م ، أى بعد تسعة أعوام من الان ، ثم يتضاعف حتى تضعف جهودنا عن السيطرة على هذا الانفجار أما السبب الثانى الذى يزيد من حدة المشكلة ، فهو أن هذه الزيادات فى عدد السكان تبتلع أية زيادة فى انتاج المجتمع ٠ أضف الى ذلك أن مساحة الرقعة الزراعية لم تتجاوز ٦ مليون فدان منذ أكثر من خمسين عاما ٠

وهكذا فنحن أمام مشكلة بالغة التصنيف ، فهناك ازدياد فى عدد السكان ، وهناك احتمال لانخفاض نسبى فى بعض مواردنا الامر الذى يترتب عليه انخفاض فى مستوى الخدمات وارتفاع فى نسب البطالة الفعلية والمقنعة وقد بلغت الان نحو ١٦٪ من مجموع من هم فى سن العمل ٠ وكذلك ارتفاع فى نسب الاعالة ، وذلك فى الوقت الذى توجه فيه أعداد متزايدة سنة بعد أخرى الى سوق العمل ويقدر البعض أن تشغيل هذه الاعداد سوف يحمل ميزانية الدولة حوالى ١٠ مليارات من

الجنيهات سنويا وذلك في الوقت الذي تعاني فيه من صعوبات اقتصادية ومالية يرجع بعضها الى أن الاجهزة الحكومية والقطاع العام قد استوعبت قوى بشرية أكثر من طاقاتها واحتياجاتها مما يترتب عليه هدر وفقدان لقوى بشرية ينفق المجتمع على اعدادها وتأهيلها .

وتزداد قوة الرأى المطالب بأن على التعليم ، أو دور التعليم أن تأخذ في اعتبارها استيفاء احتياجات المجتمع من القوى البشرية ، وهذا مطلب وارد وهو واجب دور التعليم ، غير أننا نحتاج في الوقت ذاته الى اثارة التساؤل حول مدى هذا الاحتياج ، وهل لدينا من فرص العمل المتاحة ما يستوعب من (٤٠٠٠٠٠ الى ٥٠٠٠٠٠) طالب عمل سنويا موزعين وفقة للمستويات المعروفة المتخرجون في الجامعة ، والمتخرجون في المدارس الفنية ، ثم الذين توقف تعليمهم عند المرحلة الاعدادية ، وثمة جانب آخر للمشكلة السكانية يتمثل في توزيع السكان ، فما نزال هناك هجرة من الريف الى الحضر بما يصاحب ذلك من ازدياد الضغط على الخدمات العامة في الحضر ، كما يؤدى ما يطلق عليه بالانحلال الحضارى في المدن .

وهكذا يمثل الانفجار السكاني تحديا يثير عددا من التساؤلات التي تخرج عن نطاق التعليم وتحتاج الى اجابات عنها من خارج النظام التعليمي .

٢ - الحاجة الى وضوح في نمط الانتاج المستقبلي :

تغيرت وسائل الانتاج وأنماطه ، وسارت في عدة مراحل من الاستخدام العضلي للانسان والحيوان الى الاعتماد على قدرة الماكينة ، الى تطور من أسلوب الانتاج الفردى الى الانتاج الجماعى (أسلوب خطة التجميع) ومن الاستخدام البسيط للعدد اليدوية الى الماكينات المعقدة الى التحكم في الانتاج عن طريق الكمبيوتر .

وهكذا تتغير وسائل الانتاج وأساليبه ، ولكل من هذه الاساليب

مصاحبات تفرض تطوراً معينا فى العملية التعليمية ، فأى الاســاليب والانماط سنتجه اليه ؟ لا ننسى هنا أن هذه الاساليب لها مصــاحبات حضارية خاصة ٠

ويستطيع التعليم أن يعاون فى هذا المجال أن اتضحت الصورة ، وهذا تحد آخر له أهميته ٠

٣ ـ التغير فى قيمة العمــل :

العمل مجال لابداعية الانسان وتميزه وتفرده ، حيث يمــارس الانسان قدراته وأمكاناته لعمل ، أو لابتكار ما فيه نفع للانسان سواء كان في صورة سلعة أو خدمة يؤدى وجودها الى استقامة البناء الاجتماعى كما يؤدى الى تجقيق الفرد لذاته ٠ ويعتمد العمل من ناحية على العلم ومن جانب آخر يعتمد على مجموعة القيم والخلفيات التى تتأثر لتحقيق أفضل عائد من العلم ٠

وتفتقد بعض مواقع الانتاج الى حد كبير هذه المعــانى ، بعد أن أصبح العمل بقدر ما يعود على صاحبه من عائد مادى دون النظر الى قيمة العمل ومغزاة الاجتماعى ٠ وفى ذات الوقت شاع بين العاملين شعور بأن العائد المادى لا يتكافأ مع الجهد المبذول ٠ وهكذا أصبح الاتقــان والتجديد والابتكار من الامور الصعبة والنادر حدوثها ، وغابت عن مجال الانتاج مجموعة القيم والخلفيات التى نحتاجهــا أزاء ما يواجهنــا من تحــــديات ٠

٤ ـ الحاجة الى القرية المنتجـة :

على الرغم من أن سياسات التنمية التى اتبعت كانت تهــدف الى تحديث القرية المصرية بحيث تصــبح مراكز منتجة مكتفية بذاتهــا ، الا أن حدث أن الريف المصرى مازال متخلفا ـ فيما عدا بعض المظاهر السطحية ـ ولايزال مقيدا فى أساليب انتاجه وعائده ونمط حيــاته ، بل أصبح مراكز طاردة للكفاءات ، وفقد قدرته على الانتــاج الــزراعى

الحديث ، بل وصل الامر الى استجلاب الريف بعض السلع الرئيسية الذى كان ينتجها من المدينة .

ولا شك أن مواجهة هذا التحدى تحتاج الى جهود متكاملة ومنسقة يشترك فيها العديد من الاجهزة الرسمية والشعبية . وللقيام دور هام فى هذه المواجهة حيث كان من العوامل التى أدت الى تدهور وضع القرية المصرية . فتعليمنا بقلم (حضرى) بداية من أهدافه ومحتواه وأساليبه ووسائله وانتهاء بمعناه العام ، فهو تعليم يباعد بين التلميذ وقريته وذلك لعدم مراعاته للبيئة الريفية واحتياجاتها وما تنطوى عليه من خصوصية تميزها عن غيرها من البيئات الساحلية أو الصحراوية مثلا ... وقد كان من البديهى أن يؤدى هذا التنوع فى المطالب والاحتياجات الى تنوع فى البرامج والاساليب التعليمية ، ولسنا نغفل هنا عن أن التعليم كان سببا مباشرا فى نزوح عدد كبير من أبناء الريف الى الحضر .

٥ ـ ترسيخ الديمقراطية :

لقد تبنى المجتمع المصرى الديمقراطية كنظام سياسى وهى أيضا نظام اجتماعى ونظام حياة وفلسفة حياة تحدد علاقات الافراد ، فهى أساليب سلوكية وتقاليد وعادات ، وهى قيم اجتماعية تتفق جميعها فى قيمة الانسان وقدره ، الى غير ذلك مما هو معروف عن الديمقراطية ، وعن حقوق الفرد وواجباته والتحدى لان هو كيف نعلم امناس هذه القيم حتى نطمئن الى ديمقراطية تصبح مكونا من مكونات النسيج الاجتماعى للمجتمع المصرى .

٦ ـ المحافظة على قيم المجتمع :

لقد مر المجتمع المصرى خلال السنوات الماضية بسلسلة من التغيرات الحادة والسريعة التى لم تعط للناس فرصة كافية لتمثل ما يحدث من تغييرات واستعابة ، وعلى الرغم من هذه التغييرات كانت

تستهدف بالدرجة الاولى النظام السياسى والاقتصادى للمجتمع المصرى، الا أن اثار هذه التغييرات أمتدت الى الحياة الاجتماعية ٠

ذلك لان النظم الاساسية والاقتصادية تقوم على أساس قيم وعادات وسلوكيات وفكر خاص لكل منها على تعميمه ودعمه بين النـــــاس ٠ وهكذا فالتغييرات الحادثة فى النظام السياسى والاقتصادى تمتد آثارها الى جوانب الحياة الاجتماعية ٠

وقد أدى حـــدوث هذه التغييرات بسرعتها المتلاحقـة الى نوع من الاهتزازات فى قيم الناس ومعايرهم الاجتماعية ٠ ولم يكن هذا دائمـا فى صالح المجتمع ، ولم تنتبه الى حدوث هذه الاهتزازات عند وقوعهـا وعلاجها فى حينها ٠ نذكر منها سلوك الا مبـــالاة والانانية المفرطة . وضعف الانتماء الى الجماعة ٠ وقد واكبت حدوث هذه الحالة التى حدثت فى مجتمعنا حدوث تغييرات فى العالم الخارجى ســـاعدت على مزيد من الاهتزازات القيمية ٠ وهذه تحديات اجتماعية على التعليم أن يواجهها حتى نحفظ على مصر قيما من شأنها أن تعاون المجتمـع على الاسـتمرار والتطـــور ٠

٧ ـ التطـرف الفكرى :

والتطرف الفكرى موقفا ينطوى على جمود وتعصب فى أصــــدار الاحكام والاراء ولا شك أن الاختلاف فى وجهات النظر وتقدير الامور والحكم عليها أمر طبيعى غير أن الملاحظ فى مجتمعنـــا هو بذور ظاهرة وقد يكون فكرا فى مجال الدين أو فى مجال الســـياسة او الاقتصـــادية

ويرى البعض أن التطرف الفكرى هو تعبير عن حـــــالة اللا معيارية التى تصاحب الخلـــل القيمى ، حيث يعود المتطـرف الى قيم غـــربية عن المجتمع ويرى فيها أنها المخرج أمامها من الخلل القيم الذى يعانيه المجتمع ٠ وينادى المتطرف بما وصل اليه فى جمود وتعصب مغالاة ٠ متجاهلا من يخالفه فى وجهة نظره حتى لا يفقد ما وصل اليه وتمسـك به ، وهــذه حالة من عدم الامن والقلق المرضى ٠

وقد أسهم نظامنا التعليمي دون قصد مع غيره من العوامل السابقة في تفاقم هذه الظاهرة ، فلم ينهض التعليم بدوره بصورة كافية في تربية الناشئة والشباب على الاختيار والتميز ، وعلى تقدير وجهات النظر المعارضة في اطار من التسامح ، ولم ندرب أبناءنا بآداب الاختلاف ومعرفة حدوده ، وعلى تنمية الفكر الناقد ، والالتزام بالموضوعية في ابداء الآراء وأصدار الاحكام ٠

٨ — **التغير في قيمة التعليم :**

وهذا نوع من التحديات امنى يبدو عليه لاول وهله ارتباطه بنظام التعليم فقط ، الا أن المجتمع بكل نظمه مسئول عن مواجهته ٠ فعلى الرغم من زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم ، والتوسع الكمي الملحوظ في مراحله المختلفة ، الا أن التعليم فقد قيمته في حد ذاته وأصبح مجرد وسيلة للحصول على شهادة تؤهل حاملها لشغل وظيفة ما ٠ وأصبح الهدف الحقيقي المستتر في مصر هو نجاح التلميذ في الامتحان والانتقال من صف الى صف حتى يحصل على الشهادة ٠ وقد ساعد نظام التعليم بصورة مباشرة على تعزيز هذا الهدف المستتر ٠

نتج عن هذا الوضع وجود أنصاف المتعلمين حاملي الشهادات ، ولديهم من المعرفة قدر متواضع ، ومن القيم التربوية قدر أكثر تواضعا ولم يعد التعليم عاملا لزيادة الكفاية الشخصية يمنح صاحبه وجهة نظر ناضجة في الحياة ٠ بل لا يعدو أن يكون مجرد لافتة يحملها صاحبها ليطرق أبواب التوظيف ولتضفي عليه قدرا من المكانة والقبول الاجتماعي ٠

٩ — **جهود النظام التعليمي :**

لايزال نظامنا التعليمي بجميع مكوناته بعيدا كل البعد عن القيام بدوره في تكوين شخصية المواطن الذى يستطيع أن يواجه المستقبل بتحدياته وصعوباته سواء كانت هذه التحديات داخلية المصدر — بل يبدو

وان نظامنا التعليمى يتجه دائما الى تثبيت أوضاع قديمة ، وقيم نحتاج الى تغييرها • فمازلنا ننظر الى التعليم فى ضوء ما تزود به ابناءنا من معلومات ، ولا يستطيع التلميذ استظهاره • ومازال الهدف الحقيقى من التعليم هو النجاح فى الامتحان ، بحيث تكاد تنحصر وظيفة التعليم فى أعداد الموظفين ، وذلك على الرغم من شكوى المجتمع المستمرة من تكدس دواوين الحكومة والقطاع العام بموظفيها - وتراجعت رسالة التربية كما ضعفت وظيفة النظام التعليمى فى تكوين شخصية المواطن وعندما تزداد الشكوى من التعليم نقوم بتطوير المناهج •

التعليم وتحديات العصر :

تفرض علينا هذه الاوضاع والتحديات تصورا جديدا لنظام التعليم بمكوناته المختلفة ، اذا كنا بصدد تنشئة جيل يستطيع أن يواجه هذه التحديات ، وأن يتعامل معها بأسلوب مثمر وفعال • ونحن نحتاج الى اجيال تتقن استخدام واستثمار ما أوتيت من امكانات عقلية ونحن نحتاج من هؤلاء ، وبصفة خاصة الى أصحاب المستويات العليا من القدرات العقلية وخاصة القدرات الابتكارية لعلنا بهذا نستطيع ان نساير أو أن نقلل من الفجوة الحضارية الهائلة التى وقعنا فيها • ونحن نحتاج الى اجيال على خلق طيب - لاننا نرى أن التزام الانسان بخلق معين وقيم معينة يعتبر بمثابة ضوابط لتعامل الانسان مع نفسه ومع الاخرين ، ويحتاج الانسان الى هذه الضوابط فقط تساعده على مواجهة المأزق الذى يواجهه والتربية الدينية أساسية ، فأن احسن تقديمها ساعدنا الانسان فى حياته مع نفسه ومع الناس وفوق ذلك فى علاقته مع خالقه • وهذه الجوانب جميعها أساسية لانسان العصر الحالى ، والعصور القادمة • ونظرة الى الحياة النفسية والاجتماعية لشباب العالم المتقدم . وما يعانى من خلل قيمى يؤكد اتجاهنا نحو أهمية التربية الدينية • ونحن نحتاج الى أجيال حرة تدرك معنى الحرية ، وتقدرها وتحرص عليها ، فالفكر والتطور والنمو العلمى لا ينمو الا فى المجتمع الحر ، والتجديد والتطور لايحدثان الا فى المجتمعات الآمنة الحرة •

نحن نحتاج الى الانسان المفكر الواعى الملتزم المسئول الذى يمكن الاعتماد عليه فى مواجهة فجوة حضارية بما تمثله من تحديات لنا ٠

ونحن نعيش فى مجتمع نحاول ترسيخ الديمقراطية فيه ، وهى ليست شعارا ولا نظاما سياسيا فقط فالديمقراطية فلسفة اجتماعية فى أساسها وأسلوب للحياة ومجموعة من القيم والمعايير التى تنظم العلاقات وهذه الاشياء لابد للفرد أن يكتبها ، فالمحافظة على الديموقراطية وتأصيلها يمثلان تحديا لمصر فى هذا العصر ٠ ونحن نعيش فى مجتمع يواجه العديد من التحديات والصعوبات الاقتصادية ، ونحن نحتاج الى من يستطيع أن يسهم فى مواجهة هذه الصعوبات ، ونحن نحتاج الى نظام تعليمى يستطيع أن يواجه هذه التحديات بما يقدمه من امكانات بشرية كما وكيفا ٠

ومن هنا فنحن نحتاج الى نظام تعليمى يقوم على أساس فكر جديد ومتطور وبحيث : ـ

١ ـ يصبح التلميذ محورا للعملية التعليمية ، ولا تكون المعلومات والمعارف هى المحور ٠

٢ ـ ينظر الى المعلومات والمعارف كوسائط يتم من خلالها التفاعل بين المدرس وتلميذه ٠

٣ ـ لا يصبح الهدف من المدرسة هو أن يستظهر التلميذ مجموعة من المعلومات ونحن نعلم أنها ستتغير وفى نفس الوقت لم نستطيع أن تزود التلميذ بالقدر الكافى من المعلومات ٠

٤ ـ يصبح الهدف من المدرسة أن يتعلم التلميذ طرق الحصول على المعلومات ، وان يكتسب الميل نحو التعليم والاستمرار فيه « التعلم الذاتى ، التعلم المستمر » فالمعلومات فى تغير مستمر ٠

٥ ـ الا ينحصر الهدف من الخدمة التعليمية فى استظهار المعلومات بل يتخطاها الى تنمية القدرات العقلية التى زود بها الانسان ٠

٦ ـ أن تتحول وظيفة المدرسة من مجرد نقل المعرفة الى تهيئـــة الظروف لنمو كامل متكامل لانســـان يعيش فى مجتمع له مواصـــفات ومطالب وتحديات ، وبحيث لا يقتصر جهدنا على الجوانب العقلية وأنما يمتد ليشمل بقية جوانب شخصية التلميذ •

٧ ـ أن نعلم الابناء الاتجاهات المناسبة حيال المشكلات البيئيـــة والاجتماعية لعلهم يسهمون معنا فى مواجهتها ـ ولا نستطيع أن نغفـل التربية السكانية ، ولا التربية البيئية ـ فنحن نهدف الى تعليم يعمل على استقرار الطـابع الاجتمـاعى للحيـاة المصرية ويسـهم فى مواجهة مشكلاتنا الاجتماعية •

٨ ـ ونحن نحتاج الى نظام تعليمى يسهم فى مواجهة التحـديات والصعوبات الاقتصادية ، ونحتاج الى تعليم يتفق واحتياجاتنا من العمالة على المستويات المناسبة ، كما نحتاج الى تعليم يؤكد القيم المرتبطة بالعمل وما يرتبط بها من سلوكيات احترام العمل وغير ذلك كما نحتـــاج الى اعداد ابنائنا للعمل فى مجتمعات خارجية •

وهكذا فنحن نحتاج الى تجديد للفكر واعادةلصياغة أهداف العملية التعليميـــــة •

والله ولى التوفيق ••

تقويم أسلوب التوجيه الفني لمدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين بجمهورية مصر العربية

الاستاذ : حامد انور محمد الديب*

موجه عام تربية رياضية بالادارة العامة

لدور المعلمين بوزارة التربية والتعليم

مشكلة البحث واهميته :

تعتبر التربية الرياضية جزء من الخطة التربوية العامة للدولة والتى تهتم بتربية الفرد عن طريق ممارسة الانشطة الرياضية بهدف التنمية الشاملة المتزنة ، ومواكبة التقدم العلمى فى مختلف ميادين الحياة ، فلم تعد التربية البدنية والرياضية مجرد خبرات وانما تقوم على أسس وقواعد علمية مدروسة وفق مناهج تعمل على الارتقاء بها ، ولاشك ان هذا التطور فى مفهوم التربية البدنية والرياضية يرتبط أساسا بتطور مفهوم التربية والتعليم بعامة وتطور وظيفة المدرسة خاصة ٠

وتستهدف عملية التربية تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ من جميع الجوانب التى منها الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والروحية والجمالية والاخلاقية بما يكفل تكوين الشخصية المتكاملة ٠ ودور المعلمين تعمل على تحقيق هذه الجوانب واكساب التلميذ قدرا كافيا من اللياقة البدنية والصحية التى هى جزء من اللياقة الشاملة من خلال برامج وأنشطة التربية البدنية والرياضية بما يتناسب مع مرحلة نموه، وتزويده بالمعلومات والمعارف التى تؤهله لتدريس مادة التربية الرياضية بالحلقة الاولى من مرحلة التعليم الاساسى ، لذا يصبح من الضرورى أن يقوم التدريس والتوجيه الفنى للتربية البدنية والرياضية بدور

---

* البحث تحت اشراف أ٠م٠د حامد محمود القنواتى وأ٠ على عبد المعطى سرور ٠

المعلمين على أساس علمى يضمن تحقيق أهدافها العامة والخاصة بالصورة المرجـــوة ٠

ان توافر التوجيه الفنى لمدرسى التـــربية الرياضية بدور المعلمين القائم على المبادىء والاسس والاساليب العلمية تســـاعده على تحقيـــق رسالته التى تأهل لها ٠

ولقد تطور مفهوم التوجيه الفنى فى السنوات الاخيرة من المفهـــوم الوظيفى للتفتيش الاستبدادى الى المفهوم التربوى للتوجيه ٠ فقـــديما كان التفتيش يقوم على أساس استخدام السلطة وتصيد الاخطاء والنقد وأنعدام التوجيه والارشاد من جانب المفتشين ، من هنا كان ينظر اليهم المدرسون نظرة ملؤها الخوف والرهبة ٠ أما المفهوم الحديث للتوجيه الفنى يستهدف النصح والارشاد ومساعدة المدرســين على النمو المهنـــى وتحسين مستوى أدائهم ، لا تصيد للاخطاء ، فالتوجيـــه الفنى أســـلوب تربوى لتحسين العملية التعليمية ٠

لقد أوضح الاطار المرجعى للبحث تعرض الباحثين بكليات التربية الرياضية بمصر وبعض الدول العربية لمجال التوجيه الفنى فى الحلقـــة الثانية من مرحلة التعليم الاساسى ومرحلة التعليم الثانوى العام ، دون التعرض للتوجيه الفنى فى مرحلة دور المعلمين الامر الذى دفع الباحث لطرق هذا المجال لمشكلة تلمسها من خـــلال عمله فى مجـــال التربية الرياضية كمدرس ثم مدرس أول ثم موجه ثانوى ثم موجه أول وخبـــير للتربية الرياضية بالادارة العامة لدور المعلمين فقد لاحظ أثناء ممارسته لهذه الوظائف أنه على الرغم من تغيير مفهوم التفتيش الى توجيه ، مازال بعض الموجهين يستخدمون الاساليب التقليـــدية فى توجيههـــم لمدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ٠ من هذا المنطلق أولى الباحث عنـــايته بالقيام بالبحث فى هذا المجال ، باعتبار ان دور المعلمين يقع على عاتقها رسالة اعداد المعلم والمربى الصالح والرائد الاجتماعى الذى سوف يتولى التدريس بالحلقة الاولى من مرحلة التعليم الاساسى ٠

لذلك وجه الباحث مشكلة بحثه فى محاولة تقويم أسلوب التوجيه الفنى لمدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين من أجل الوصول الى الاسلوب الامثل فى التوجيه الفنى لمدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ٠

اهداف البحث :

يهدف هذا البحث الى :

* التعرف على أساليب التوجيه الفنى الاكثر تطبيقا لمدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ٠

* التعرف على أساليب التوجيه الفنى غير المطبقة بالقدر الكافى فى توجيه مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ٠

* التعرف على أساليب التوجيه الفنى الاكثر فعالية لتوجيه مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ٠

تساؤلات البحث :

* ما اساليب التوجيه الفنى الاكثر تطبيقا لتوجيه مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ؟ ٠

* ما اساليب التوجيه الفنى غير المطبقة بالقدر الكافى لتوجيه مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ؟ ٠

* ما اساليب التوجيه الفنى الاكثر فعالية لتوجيه مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ؟ ٠

اجراءات البحث :

منهج البحث :

استخدم الباحث الوصفى والدراسات المسحية لملاءمته لطبيعة هذا البحث ٠

العينـــــة :

تم اختيـار عينة البحث من موجهى ومـدرسى التربية الرياضـية بدور المعلمين (بنين) بجمهـورية مصر العربية بالطريقة العشـوائية البسيطة • حيث بلغت عينة البحث ٢٨ موجها من مجموع موجهى التربية الرياضية لدور المعلمين والبالغ عددهم ٥٦ موجها بنسبة ٥٠٪ ، و٥٤ مدرسا للتربية الرياضية من مجمـوع مدرسى التربية الرياضـية بدور المعلمين والبالغ عددهم ٣٦٠ مدرسا بنسبة ١٥٪ •

أدوات جمع البيانات :

استخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيـانات ، ولاعـداد وتصميم وتحديد الاستبيان أتبع الباحث الخطوات الآتية :

* مسح المراجع العلمية المتخصصة فى مجال التوجيه الفنى عامة وفى مجال توجيه التربية الرياضية بخاصة •

* دراسة تحليلية للدراسات والبحوث السابقة للتعرف على كـل ما يتعلق بالدراسة الحالية من مفاهيم وأساليب يمكن للباحث الاستعانة بها فى تحديد مجالات وأسلوب الاستبيان •

* دراسة مصادر ووثائق علمية ونشرات توجيهية تناولت أسلوب التوجيه الفنى فى التربية الرياضية •

نتيجة لما قام به الباحث من مسح للمراجع العلمية والدراسـات السابقة والوثائق العلمية صمم الباحث استمارة الاسـتبيان لموجهـى ومدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ملحق ١/١ :•

* حدد الباحث فيها تسعا من مجـالات العمل لمدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين هى :

التدريس العملى للتربية الرياضية ـ التدريس النظرى ـ ورشة الوسائل المعينة ـ المدرسة الابتدائية الملحقة بدار المعلمـين للتجـارب والتطبيقات التربوية فى التربية الرياضية ـ التربية العملية فى التربية

الرياضية داخل الدار ـ التربية العملية خارج الدار ـ المعسكرات المنهجية ـ النشاط الرياضي الداخلي ـ النشاط الرياضي الخارجي ٠

* حدد الباحث تسع أساليب للتوجيه الفنى لكل مجال من مجالات العمل التسع لمدرسي التربية الرياضية بدور المعلمين هي :

الزيارات المفاجئة ـ الزيارات المتفق عليها ، الاجتماع المنفرد ـ الاجتماع الجماعي ـ تبادل الزيارات بين المدرسين ـ اجراء دروس نموذجية ـ أصدار نشرات توجيهية ـ أصدار نشرات بالمراجع العلمية ـ تنظيم دراسات علمية ٠

لقياس مدى تطبيق هذه الاساليب والتعرف على أسلوب التوجيه المتبع بدور المعلمين وأساليب التوجيه الفنى الاكثر فعالية بالنسبة لمجالات العمل المختلفة حيث قام الباحث باجراء الخطوات التالية :

* عرض استمارة الاستبيان بصورتها المبدئية على بعض المحكمين ملحق ٢/١ لابداء الرأى حول محاور وأساليب التوجيه الفنى ، ومدى وضوح العبارات ٠

* تم تعديل استمارة الاستبيان وفقا للملاحظات والآراء التى أبداها المحكمين على صياغة عبارات الاستمارة ٠

* تم عرض استمارة الاستبيان فى صورتها المعدلة مرة اخرى على المحكمين وتمت الموافقة عليها ٠

الدراسات الاستطلاعية :

أجرى الباحث الدراسات الاستطلاعية بهدف الحصول على المعاملات العلمية ـ الصدق ، الثبات ، الموضوعية ـ للاستبيان بالاضافة الى التعرف على بعض الشئون الادارية والتنظيمية والزمن يستغرقه تطبيق الاستبيان

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث عددها عشرة أفراد ـ خمسة موجهين وخمسة مدرسين تربية رياضية ـ بدور المعلمين من غير المشتركين فى التجربة الأساسية للبحث ٠

تمت الدراسة الاستطلاعية فى المدة من ١٦ أكتوبر ١٩٨٥م الى ٢٥ أكتوبر ١٩٨٥م ٠

تطبيق الاستبيان :

قام الباحث بتطبيق الاستبيان على الأفراد عينة البحث فى الفترة من ١٩٨٦/٢/٢٥م الى ١٩٨٦/٥/٣١م ، وقد استعان الباحث ببعض الموجهين العامين بالادارة العامة لدور المعلمين لتوزيع استمارات الاستبيان على العينة فى محافظات جمهورية مصر لعربية بعد شرح وتفسير ما هو مطلوب وذلك لزياراتهم لدور المعلمين بالمحافظات ٠

الأسلوب الاحصائى :

أجرى أسلوب التحليل الاحصائى باستخدام قوانين الاحصاء المناسبة للدراسة وهى : النسبة المئوية ، المتوسط الحسابى ، معامل الارتباط لسبيرمان ،. واستخدام الحاسب الآلى الخاص بالمركز القومى للبحوث التربوية بلغة البيسك Basic باستخدام معامل الارتباط لبيرسون ٠

الاستخلاصات :

استنادا على المعالجات الاحصائية وتحليل وتفسير النتائج فى ضوء أهداف البحث أمكن للباحث التوصل الى الاستخلاصات التالية :

* أساليب التوجيه الفنى الأكثر تطبيقا لتوجيه مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين هى : أسلوب الاجتماع الجماعى ، الزيارات المتفق عليها ، اصدار نشرات توجيهية ٠

* أساليب التوجيه الفنى غير المطبقة بالقدر الكافى لتوجيه مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين هى : تنظيم دراسات علمية ، اصدار نشرات بالمراجع العلمية ، تبادل الزيارات بين المدرسين ٠

* أساليب التوجيه الفنى الأكثر فعالية لتوجيه مدرسى التربية

الرياضية بدور المعلمين هى : أسلوب اصدار نشرات توجيهية ، الزيارات المتفق عليها ، الاجتماع الجماعى ٠

* أساليب التوجيه الفنى الأقل فعـالية لتوجيه مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين طبقا لآراء المدرسين والموجهين هى : أسلوب تنظيم دراسات علمية ، تبادل الزيارات بين المدرسين ، اصدار نشرات بالمراجع العلميـة ٠

* عدم تطبيق أساليب لتوجيه الفنى بالقدر الكافى لبعض مجالات عمل مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين يشير الى وجود قصور فى التوجيه الفنى ٠

التوصـــــيات :

ايماءا الى ما توصل اليه الباحث من استخلاصات وتحقيقا للفائدة المرجوه من هذا البحث يقترح الباحث التوصيات التالية :

* استخدام موجهى التربية الرياضية الاساليب المختلفة فى توجيه مدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ، طبقا لما يناسب كل مجال من مجالات العمل ٠

* اهتمام موجهى التربية الرياضية لدور المعلمين بمجالات العمل المختلفة لمدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين ٠

* تحرر الموجهين من الاساليب التقليدية ، وتطبيق الاســـاليب الحديثة فى التوجيه الفنى الذى يهدف الى تحســين وتقـــدم العملية التعليمــــية ٠

* استمرار عملية التوجيه الفنى طوال العام ، ولايقتصر على زيارة توجيهية وزيارة تقويمية فى النصف الاول من العام وزيارة اخرى تقويمية فى النصف الثانى من العـــام الدراسى ، بل تمتد الزيارات التوجيهية والتقويمية الى أشهر الصيف لتوجيه ومتابعة الانشطة والمعســـكرات المنهجية لدون المعلمين ٠

* حث الموجه الفنى لمدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين على الاطلاع المستمر وحضور المؤتمرات والدراسات والبحوث العلمية لمسايرة احدث الاساليب العلمية التى تساعد فى اعداد وتعليم تلميذ دور المعلمين معلم المستقبل .

* تنظيم دراسات صقل لموجهى دور المعلمين فى نظم واساليب ومناهج وكتب وامتحانات دور المعلمين قبل قيامهم بعملية التوجيه الفنى لمدرسى التربية الرياضية بدور المعلمين .

مقارنة بين تنويعات كل من "كلارا شومان" و"يوهانس برامز" على فكرة موسيقية بذاتها لـ "روبرت شومان"

د. نادية عبد الرحيم حسين
استاذ مساعد بقسم النظريات والتأليف
كلية التربية الموسيقية جامعة حلوان

مقـــدمة :

نشأت التنويعات اول ما نشأت نتيجة لتطبيق المنهج الكوالى القديم على موسيقى الالات وهو المنهج الذى كان يستخدم لحنا ثابتا قصيرا cantus Firmus كأساس لمقطوعة موسيقية طويلة . وابتكر مؤلفو الموسيقى الآلالية فى القرن ١٦ نوعين متميزين من التنويعات :

الاول يقوم على لحن قصير ، يسمع عادة فى الباص يتكرر طـوال المقطوعة على شكل اوستيناتو Basso Ostinato بينما يتعرض اللحن والهارمونى لتنوع تدريجى متصل .

والثانى وهو الاكثر حداثة عبارة عن لحن مستقل بذاته ينتهى نهاية تامة محددة ، يتخذ بعد ذلك أساسا لسلسلة من المقطوعات القصـــيرة المستقلة التى تمثل كل منها تنويعا على اللحن الاصلى ، ويحدث الاتصال البنائى بترتيب التنويعات ترتيبا متزايدا من حيث مراحل الدقة والتركيب يقود فى النهاية الى ذروة واضحة قوية وهكذا تتمثل هذه التنويعـــات مترابطة فى عمل متكامل .

وطرق التنويع كثيرة منها زخرفة اللحن الاساسى او العمل على تبسيطه ، أو قد يحدث التنويع اما بتغيير الميزان ، او بتغيير الهارمونية أو بتغيير نوعية المقام الموسيقى من كبير الى صغير او العكس ، او بتغيير السرعة ، او بتغيير النسيج الموسيقى او بتغيير المصاحبة ، او بتغيير اكثر من عنصر معا .

ويهتم البحث الراهن بالنوع الثانى من التنويعات لما فيه من اساليب فنية مختلفة تحث على الدراسة والقاء الضوء عليها لمعرفة طرق اســتغلال

المؤلف للحن أو فكرة موسيقية معينة وإظهارها بعدة اشكال موسيقية مختلفة ومتنوعة .

مشكلة البحث :

تناول كثير من المؤلفين الموسيقيين على مر العصور التنويعـــات فى مؤلفاتهم الموسيقية سواء كان ذلك فى احدى حركات اعمالهم الكبيرة او كعمل مستقل بذاته ، بأن يتناولوا فكرة موسيقية او لحنا معينا اما من تأليفهم او من تأليف غيرهم ويقومون بعمل عدة تنويعات عليه .

هذا وقد قامت ثلاث دراسات اهتمت بالتنويعات وهى حســـب تاريخ ظهورها :

- دراسة بعنوان « دراسة تحليلية مقارنة لتنويعات البيانو عند كل من موتسارت وبيتهوفن» (١) وكانت تدور حول المقارنة بين اسلوب أداء التنويعات عند كليهما .

- دراسة بعنوان « التنويعات عند كلاراشومان » (٢) تناولت فيها اسلوب أداء التنويعات على فكرة خاصة بالمؤلفة نفسها مصنفا ٨ مقام دوك وعددها اربع تنويعات .

- دراسة بعنوان « تنويعات ألة البيانو عند برامز » (٣) تناولت التنويعات موضوع البحث الراهن ولكن من حيث اسلوب الاداء .

---

(١) على ابراهيم على «تنويعات ألة البيانو عند برامز» المنيا : كلية التربية جامعة المنيا مجلة البحث فى التربية وعلم النفس المجلد الثانى العدد الثانى اكتوبر ١٩٨٨ .

(٢) سيسيل تادرس يعقوب : دراسة تحليلية مقارنة لتنويعات البيانو عند كل من « موتسارت وبيتهوفن » . رسالة دكتوراه « غـــير منشورة » القاهرة : كلية التربية الموسيقية جامعة حلوان ١٩٨٥

(٣) ابتسام محمد نصر العادلى « التنويعات عند كلاراشـــومان » القاهرة : جامعة حلوان مجلة دراسات وبحوث المجلد العاشر العددين الاول مارس والخامس ديسمبر ١٩٨٧ .

ويتعرض البحث الراهن لدراسة تحليلية لوسائل التنوع من خلال مؤلفين موسيقيين استغلا فكرة موسيقية واحدة فى عمل تنويعات عليها ، والمقارنة بين كل منهما فى طريقة لهذه الوسائل فى تنويعاته ·

الهـــدف من البحث:

ـ التعرف على وسائل التنوع المختلفة عندما يستخدم اكثر من مؤلف فكرة لحنية واحدة ·

ـ المقارنة بين طرق استغلال هذه الوسائل فى التنوع على هذا اللحن عند كل مؤلف ·

عينة البحـــث :

تنويعات كل من «كلاراشومان و يوهانس برامز » على فكرة موسيقية « لروبرت شومان » * من المقطوعة الاولى من خمس مقطوعات بعنوان أقصوصة Novelleta ضمن عمل كبير له بعنوان « أوراق ملونة او أوراق زاهية Bunte Blatter مصنف ٩٩

وفيما يلى عرض لمؤلفـــات كل من المؤلفين موضـــــوع البحث فى التنويعات :

التنويعات عند « كلاراشومان » (١) ١٨١٣ ـ ١٨٩٦

ـ تنويعات على فكرة لاغنية بعنوان Tyrder بدون تصنيف ألفت سنة ١٨٣٠ ·

---

* مؤلف موسيقى ألمانى « ١٨١٠ ـ ١٨٥٦ » ·

تشرب التراث الكلاسيكى فى فيينا و تعلـــق بالادب الرومانسى الالمانى ، لم يكن يهتم كثيرا بمبدأ الصوناتا وانما كانت التنويعات هى اسلوبه المفضل الذى وضع بها اعمالا طويلة الى حد ما ، اما موسيقـــاه السيمفونية فقد ، شرع فى كتابتها عام ١٨٤١ بعد دراسة فاحصـــة لاسلوب ومؤلفات «بيتهوفن»

(١) عازفة بيانو ماهرة عملت بالتأليف الموسيقى بين الحين والاخر وزوجته روبرت شومان ·

– تنويعات على فكرة خاصة بالمؤلفة – بدون تصنيف – ألفت سنة ١٨٣٠ وكلاهما لم ينشرا فى حياة كلارا ·

– تنويعات لآلة البيانو على فكرة خاصة بالمؤلفة مقام دوك مصنف ٨ ألفت سنة ١٨٤٣ ونشرت سنة ١٨٣٧ ، وعددها أربع تنويعات ·

– تنويعات لآلة البيانو على فكرة « روبرت شومان »(٢) مقام فا ص مصنف ٢٠ ألفت سنة ١٨٥٣ ونشرت سنة ١٨٥٤ ، وعددها سبع تنويعات – موضوع البحث الراهن ·

التنويعات عند برامز (٣) ١٨٣٣ – ١٨٩٧

– تنويعات لآلة البيانو على فكرة « روبرت شومان » مقام فا ص مصنف ٩ ألفت ونشرت سنة ١٨٥٤ وعددها ستة عشر تنويعا – موضوع البحث الراهن ·

– مجموعتين من التنويعات مقام رى ك مصنف ٢١ نشرتا سنة ١٨٦١ :

– تنويعات على لحن أغنية هنغارية ألفت سنة ١٨٥٣

ب – تنويعات على فكرة خاصة بالمؤلف نفسه ألفت سنة ١٨٥٧ وعددها (١١) تنويعا ·

– تنويعات وفيوج على فكرة « جورج فريدريك هاندل » مقام سى ك مصنف ٢٤ ألفت سنة ١٨٦١ ونشرت ١٨٦٢ وعددها ٢٥ تنويعا

– تنويعات لآلة البيانو – أربع ايدى – على فكرة « روبرت شومان مقام مى ك مصنف ٢٣ ألفت سنة ١٨٦١ ونشرت سنة ١٨٦٣

(٢) أهدته هذا العمل فى عيد ميلاده ·

(٣) مؤلف موسيقى ألمانى وصديق « روبرت شومان » ، ويعتبر الممثل الاكبر للتيار الكلاسيكى ، لم يكتف باستيعاب واحياء التركيب السيمفونى عند بيتهوفن بل واستوعب واحيا فن البوليفونية عند باخ وقد أدت هذه العناصر مقترنة بالتلوين الهامونى الزاخر الذى اتى به معاصروه الى بعث حياة جديدة فى السيمفونية ·

ـ تنويعات على فكرة « باجانينى » مقام لا ص مصنف ٣٥-الفت ما بين سنة ١٨٦٢ و نشرت سنة ١٨٦٦

تنويعات على فكرة « جوزيف هايدن » مقام سى ك

أ ـ للاوركسترا مصنف ٥٦ (أ) ألفت سنة ١٨٧٣ ونشرت سنة ١٨٧٤ .

ب ـ لآلة البيانو مصنف ٥٦(ب) الفت ونشرت سنة ١٨٧٣ .

الدراسة التحليلية :

ستتبع الدراسة التحليلية الخطوات الاتية : تحليل الفكرة الاصلية لروبرت شومان ثم تحليل التنويعات عند كلاراشومان عليها يليها عرض وسائل التنوع المستخدمة فيها ، بعد ذلك تحليل التنويعات عند برامز على نفس الفكرة وعرض وسائل التنوع المستخدمة فيها وينتهى التحليل بعمل مقارنة لوسائل التنوع عند كل منهما وطريقة استغلال هـــذه الوسائل .

تحليل الفكرة الاصلية «روبرت شومان»

المقام : فا ص ٢٤ مازورة

الميزان السرعة بطىء الى حد ما

التعبير : تدرج ما بين pp, sf, p

استخدم البدال مرة واحدة

النسيج هوموفونى وظهر اللحن الرئيسى فى صوت السوبرانو .

القالب : ثلاثى بسيط أ ب أ'
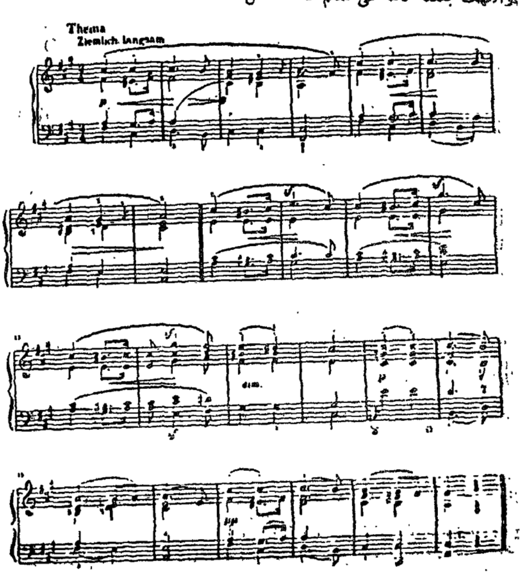
اسلوب المصاحبة له يتغير فى كل من الاجزاء الثلاثة .

الجزء أ : جملة موسيقية منتظمة ٨ موازير تنقسم الى عبارتين : الاولى بدأت بتآلف الدرجة الاولى وانتهت بقفلة تامة فى مقام فا ص

والثانية بدأت بتآلف الدرجة الاولى ايضا وانتهت بقفلة تامة فى مقـــام لا ك

الجزء ب : جملة موسيقية منتظمة ٨ موازير تنقسم الى عبارتين وتنقسم الاولى الى قسمين متساويين ، وانتهت كل من العبارتين الاولى والثانية فيها بقفلة تامة فى مقام دو ص ٠

الجزء أ [1] : كما فى الجزء أ ولكن بدأت العبارة الاولى فيه بتآلف سابقة رباعى ناقص يؤكد تآلف الدرجة الرابعة س ٠ ص وانتهت بقفلة تامة فى مقام لا ك ، والعبارة الثانية تكرار للعبارة الاولى فى الجزء أ ، وانتهت بقفلة تامة فى مقام فا ص ٠



الفكرة الأصلية لـ روبرت شومان ٠

تحليل تنويعات « كلاراشومان » Figural variations

مصنف رقم ٢٠ وعددها سبع تنويعات :

التنويع الاول :

حدث فى تغيير نوعية المصاحبة فى الباص الذى اصبح ثلثيــــه مع الاحتفاظ بهيكل اللحن المصاحب طوال التنويــع وكذلك الاحتفاظ بجميع عناصر الفكرة الاصلية دون تغيير ٠

التنويع الثانى :

فى الجزء (أ) حدث التنويع فى ايقاع جميع الاصوات الهارمونية باضافة زخارف لحنية كثيرة بتفتيت ايقاعى

مع ظهور ملامح من اللحن فى السوبرانو بايقاعات خاطفة سنكوبيـــة وانتقاله بين طبقات صوتية مختلفة ، كما حدث تنوع فى الهارمونية وفى استغلال الخامسات الدخيلة المتتابعة ٠

وفى الجزء ب نفس التنويع الايقاعى كما فى الجزء (أ)وقد تم تطويل ٣ موازين كخاتمة فى نهايته والمقطوعة ككل ٢٧ مازورة ـ ويظهر اللحن واضحا وكاملا فى صوت السوبرانوا وسنكوبى فى بعض اجزائه وانتهى مع بداية الجزء أ' بقفلة تامة فى مقام دو ص ٠

الجزء أ' كما فى الجزء (أ) مع ظهور اللحن فى السوبرانو بايقاعاته الاصلية مع تنويعات ضمنية فى الهارمونيات ٠

التنويع الثالث :

حدث فى نوعية المقام من صغير الى كبير فأصبح فـ ك الجزء (أ) تنويع فى الهارمونيات الضمنية فاستخدم تالف السـابعة الرباعى الدخيل بكثرة ، واستخدم تالفات بشكل متباعد فى اليداليمنى بمصاحبة

اللحن فى السوبرانو مع تغيير أسلوب المصاحبة الى أوكتافات فى اليد اليسرى ، وانتهى بقفلة نصفية فى مقام رى ص ٠

الجزء (ب) اللحن فى السوبرانو مصور ثالثة هابطة مع هارمونيات مكتفة بمصاحبة اللحن فى اليد اليمنى ، وأصبحت المصاحبة فى اليد اليسرى فى العبارة الثانية أوكتافات ، وبدأ فى مقام رى ص وانتهى بقفلة نصفية فى مقام رى ص ٠

الجزء (أ') استخدم تآلف السابعة الدخيل الرباعى واللمس اللحنى بكثرة ، مع تبادل أسلوب المصاحبة بين العبارة الاولى والثانية من الجزء (أ) ، كما حدث تنوع فى الاقواس اللحنية عن الجزء (أ) من الفكرة الاصلية ، وبدأ هذا الجزء فى مقام رى ص وانتهى بقفلة تامة فى مقام فا ك ٠

التنويع الرابع :

فى الجزء (أأ) حدث التنوع فى انتقال اللحن الاصلى الى اليداليسرى متضمنا مع هارمونياتها واعتماد اليد اليمنى على الحان سلمية كروماتية صعودا وهبوطا فى ايقاعات ثلثية سريعة ٠

وفى الجزء (ب) تتبادل الالحان السريعة التى أصبحت أربيجية مع الهارمونية المتضمنة للحن الاصلى بين اليدين فى العبارة الاولى فى هذا الجزء أما العبارة الثانية فهى كما فى الجزء (أأ) من هذا التنويع ٠

الجزء (أ') فيه مزج بين الالحان السلمية السريعة والالحان الاربيجية فى اليد اليمنى مع الهارمونية المتضمنة اللحن فى اليد اليسرى وفى العبارة الثانية يظهر اللحن بين السوبرانو والباص لاشتراك كلتى اليدين بالالحان السريعة سلمية وأربيجية ٠

(د صحيفة التربية)

التنويع الخامس :

حدث بتغيير السرعة الى متهاوى فى السرعة وبروح ، اللحن فى السوبرانو ضمن تآلفات بهارمونيات متغيرة تتضمن تآلف السابعة الدخيل والخامسة الدخيل ثلاثية ورباعية ، والمصاحبة وكتافات أربيجية صعوداً ولحنية كروماتية أحيانا هبوطاً بايقاعات سريعة سنكوبية طوال التنويع ٠

فى الجزء (أ) حدث تغيير فى التعبير من P. بخفوته الى F. بشـــدة ٠

فى الجزء (ب) يكمل اللحن فى المـــازورة الثانية والرابعة منـــه بأوكتافات سريعة بلحن كروماتيك هابط من نغمة صول الى نغمة دو ومن نغمة دو الى نغمة فا ، الهارمونيات المتضـــمنة متغيرة عن الفكرة الاصلية وانتهى F بدلا من Dim

الجزء (أ') كما فى الجزء (أ) مع تغييرات فى نوعيـــة التـآلفات الهـــارمونية ٠

الجزءين ب ، أ' فى هذا التنويع يعادا مرتين بمرجع ٠

التنويع السادس :

حدث التنوع فى النسيج فأصبح كنترابنطيا من أربعة أصـــوات قائم على الترديد والمحاكاة بين صوت السوبرانو باللحن الاصلى وصـــوت التيفور على بعد خامسة هبوطا فى (أ) وعلى بعد أوكتاف فى (ب) ، وتبدأ المحاكاة من المازورة الثانية فى كل من الاجزاء الثلاثة ٠

التنويع السابع :

مع أنه احتفظ بنوعية المقام الصغير فى بداية هذا التنويع الا أنه انتهى بالمقام الكبير فـــا ك وهو مطول الى ٣١ مازورة ثم اختتم بكودا قوامها ٣٥ مازورة وبالتالى حدث تغيير فى عدد الموازير فأصبحت ٦٦ مـــازورة ٠

الجزء (أ) العبارة الاولى اللحن فى السوبرانو ضمن تآلف يؤدى بطريقة لحنية دائرية والمصاحبة لحنية أربيجية صعودا فى ايقاعات سريعة تكمل فى اليد اليمنى ، والعبارة الثانية تكرار للعبارة الاولى على بعد أوكتاف أعلى وأنتهى بقفلة تامة فى مقام لا ك مع الاكثار من الخامسات الدخيلة المتتابعة واللمس اللحنى ويعاد هذا الجزء بمرجع .

الجزء ب عبارة عن شذرات سريعة من اللحن الاصلى ضمن لحن سريع صعودا وهبوطا بين اليدين بدأ فى مقام لا ك وانتهى بقفلة تامة فى مقام دو ص .

الجزء أ' تكرارا للجزء أ مع التحويل فى آخر مازورتين فيه الى مقام فا ك وينتهى بقفلة تامة فيه ويتبعها كودا بنوتة بدال فى الباص على الدرجةالخامسة مع استخدام تآلف السابعة الثلاثى الناقص .

الكودا وتنقسم الى جزءين :

الجزء الاول : ٣٤ مازورة .

تكرار طبق الاصل للاجزاء أ ، ب ، أ' فى التنويع الثالث الذى يبدأ وينتهى فى مقام فا ك .

الجزء الثانى : ١٢ مازورة .

وهو أعادة للتنويع السابع مرة اخرى ولكن بشكل مختصر مختصر عنه ويبدأ بأنكروز وهو فى مقام فا ك ويظهر كخاتمة للتنويع كله بلحن خاطف لليد اليمنى مع نوتة بدال فى الباص على نغمة فا تنتقل فى طبقات صوتية مختلفة ويختتم بلحن فى كلتا اليدين هبوطا مكونا مسافة سادسة هارمونية ثم لحن أربيجى صعودا يليه تآلف الدرجة الاولى دائرى مكمل بين اليدين بمساحة صوتية تبعد ثلاثة أوكتافات ونصف وينتهى التنويع بنغمة فا فى كلتا اليدين تفصل بينهما مساحة خمسة أوكتافات تؤدى بخفوت شديد جدا P\P .

وسائل التنوع عند « كلاراشومان » :

من التحليل السابق للتنويعات عينة البحث « يتضح أستخدامها للتنويع فى غالبية العناصر المكونة للفكرة الاصلية كما يلى :

– فى نوعية المقام ، وفى عدد الموازير ، وفى التعبير ولكن بشكل ميسط ، وفى اللحن ، وفى الهارمونيات المتضمنة ، وفى أسلوب المصاحبة – وفى النسيج – واستخدمت التنويع فى سرعة المقطوعة مرة واحدة فقط .

كما يتضح عدم إستخدامها التنويع فى الميزان او فى القالب الموسيقى .

– التنويع عند كلارا شومان ينبع من كونها عازفة بيانو تفكر فى عرض مهارات الاداء فقط .

تحليل تنويعات باهانس برامز : character variations

مصنف رقم ٩ وعددها ستة عشر تنويعا .

التنويع الاول :

حدث فى تغيير الطبقة الصوتية للحن الاصلى فأصبح فى صوت الباص أوكتاف أغلظ وكذلك تغيير الهارمونيات وزيادة فى اليد اليمنى .

وتحولت الاصوات المصاحبة بايقاعاتها المميزة الى الحان لها قيمتها مقابل اللحن الاصلى وأنتهى بقفلة تامة فى مقام رى ك .

التنويع الثانى (*) :

حدث فى الميزان فأصبح 98 والسرعة أسرع قليلا فى حيوية وعدد الموازير ١٢ مازورة والقالب مضغوط كل جزء منه فى مازورتين فقط بدلا من ٨ موازير وأصبحت المقطوعة فى ٦ موازير تكرر مرة اخرى كما

(*) التنويعات الثانى والثالث متصلان .

هى واللحن فى السوبرانو مع هارمونيات باليد اليمنى فى حين تؤدى اليد اليسرى نموذج أوستيناتو ايقاعى مستمر طوال التنويع . وانتهى الجزء أ بقفلة نصفية فى مقام لا ك والجزء ب بقفلة نصفية فى مقام دو ص والجزء أ' كذلك بقفلة نصفية فى مقام دو ص .

التنويع الثالث :

اللحن الاساسى يعزف باليد اليسرى بنفس طبقته الصوتية الاصلية مع تقاطع اليد اليمنى معه بعزفه مصاحبة ذات شخصية جديدة قائمة على تآلفات ومسافات سادسات وثالثات هارمونية مع استخدام ايقاع الثلثية على النبر الثانى من الميزان ، مع التنويع فى المقامات فقد وانتهى الجزء (أ) بقفلة تامة فى مقام دو ص ، وحول فى الجزء ب الى مقام فاص (نصف صوت كروماتيك ضابط مع تغييرات طفيفة فى اللحن ثم عاد مرة أخرى الى مقام فا ص فى الجزء (أ') باستخدام انهارامونى لنغمتى (لا ، رى) لتصبح (صول ، دو) .

التنويع الرابع :

يبدأ التعبير بخفوت شديد pp وينتهى p بخفوت ، والسرعة أسرع قليلا فى حيوية ، يعتمد التنويع على نموذج أوستيناتو مبنى على التقابل الايقاعى بين اليد اليسرى التى تعزف مسافات هارمونية على بعد عاشرة تتقارب الى بعد خامسة بايقاع فى حين تعزف اليد اليمنى اللحن الاصلى فى السوبرانو بايقاعات مختلفة تصحبه فى الاصوات الداخلية مسافات هارمونية بابعاد مختلفة من سادسة الى ثانية بايقاع مقابل للباص والعبارة الاولى من الجزء (ب) فى مقام رى ك .

(*) هذا التنويع يبدو كأنه دراسة مستقلة بذاتها قائمة على شذرات من اللحن الاساسى تعتمد على نموذج لحنى ايقاعى بذاته .

أما الجزء (أ) فهو مطول الى ٢٢ مازورة استخدم فيه تآلف نوبوليتان مقام فـا ص وتآلف سابعة دخيل رباعي ، واستخدم الهارموني نغمات تآلف الدرجة السادسة المطعم ، وانتهى بقفلة تامة بيكاردية .

التنويع السادس ،

التنوع في الميزان $\frac{6}{8}$ وفي السرعة سريعة وأصبح عدد الموازير ٣٦ ، والتعبير ما بين الشدة والشدة المتناهية ؟؟ .

الجزء (أ) ٨ موازير اللحن مقتضب في السوبرانو يعزف بخنصر اليد اليمنى وتؤدي باقي الاصابع لحن اربيجي للتآلفات بينمـــا تؤدي اليد اليسرى مصاحبة ايقاعية على نبر ضعيفاً بايقاع .

وهذا الجزء يتكون من أربع موازير تتكرر كما هي وينتهي بقفلة تامة في مقام دو ك الجـــزء (ب) ٧ موازير تؤدي اليد اليسرى اللحن الاربيجي بحركة عكسية مع اليد اليمنى وقد حول في هذا الجزء انهارمونيا الى مقام دوك ثم رجع انهارمونيا مرة أخرى الى مقام دو ص وانتهى فيه بقفلة تامة بيكاردية .

الجزء أ' مطول الى ١١ مازورة كمـــا في الجـــزء أ في أسلوب المصاحبة وفيه حول الى مقام دوك ثم عاد مرة أخرى الى مقام فا ص بقفلة تامة .

التنويع السابع :

أستخدم تعدد الموازين ، والسرعة بطيئة ، وأصبح ١١ مازورة بدلاً من ٢٤ مازوره ، والتنويع في الهارمونية ونوعية المقامات والانتقـالات المقامية الداخلية واستغلال التآلفات الزائدة والناقصة ويكمل اللحن بين طبقتين صـــوتيتين .

الجزء (أ) بأنكرور وبيزان يعرض الهيكل اللحني في ٤ موازير فقط بدلا من ٨ موازير .

الجزء (ب) مختصر الى ٣ موازير فقط وبدأ فى مقام لا ص وانتهى بقفلة نصـــفية فى مقام دوك .

الجزء (أ) أربع موازير يبدأ بميزان $\frac{4}{4}$ واخر مازورة بميزان C بدأ مقام فا ص وانتهى بقفلة تامة فيه .

التنويع الثامن :

عدد الموازير ٢٦ مازورة والسرعة بطىء والتنوع فى الانتقـــالات المقامية الداخلية وتنتهى كل الاجزاء فى مقام فا ص ، واللحن فيـه اختلافات بسيطة ويظهر فى اليد اليمنى فى صوت الســـوبرانو تعزفه بمصاحبة تالفات بطريقة دائرية Rolly ، والمصاحبة فى اليد اليسرى أوكتافات لحنية فى ايقاعات سدسية على شكل نموذج لحنى مستمر طوال التنويع ، والتطويل فى الجـــزء أ' مازورتين فى النهاية كتذييل قفلة تامة بيكاردية فى مقام فا ص .

التنويع التاسع :

التنويع فى المقام فأصبح سى الصـغير (مقام الدرجة الرابعة) والسرعة أصبحت سريع جدا والتعبير فى البداية والنهـــاية بخفـــوت شـــديد .pp .

الجزء أ اللحن مختصر ايقاعيا وهو متضمن مع اللحـــن الاربيجى السريع صعودا وهبوطا فى اليد اليمنى ومكمل فى اليد اليسرى نهايته ، وتؤدى اليد اليسرى نوتة بدال الدرجة الاولى والخامسة فى ايقاع سنكوب وانتهى بقفلة تامة فى مقام رى ك . وهو عبارة عن أربع موازير تكرر كما هى مرة أخرى .

الجزء ب مختصر مازورتين العبارة الاولى ثلاث موازير ونوتة بدال على الدرجة الاولى والخامسة لمقام رى ك وفى العبارة الثانية تأكيـــد على تآلف الدرجة الخامسة فى فا ك وانتهى هذا الجزء بقفلة نصفية فى مقـــام سى ص .

الجزء أ' بدايته بنفس مازورتى بداية الجـــزء (أ) ثم تغيرت نوتة البدال الى أولى خامسة لتآلفا مى ص حتى نهايته العبارة الاولى ، وفى العبارة الثانية مختصرة مازورة وهى عبارة عن الحان أربيجية مزخرفة فى كلتا اليدين بحركة عكسية وهى تؤكـــد تآلف فا ك وينتهى التنويع بقفلة تامة فى مقام سى ص ٠

التنويع العاشر (*) :

السرعة بطىء نوعا ما التعبير بخفوت شديد .pp والمقام أصبح رى ك وعدد الموازير أصبح ٣٢ مازورة ، واستخدم البدال فى الجزءين ب ، أ' فقط ٠

الجزء (أ) جملتين موسيقتين الجملة الاولى :

اللحن الاصلى فى السوبرانو المصاحب بتآلفات هارمونية بايقاعات سريعة فى اليد اليمنى تضاحبها اليد اليسرى بلحن همتة أحيانا وبنفس ايقاعات اليد اليمنى أحيانا أخرى ويؤدى اللحن بخفوت والمصاحبة بخفوت شديد وانتهى بقفلة تامة فى مقام لا ك ٠

وتعاد هذه الجملة مرة أخرى لكن بمصاحبة سدسية الدوبل كروش الجزء ب يظهر أيضا لحنه فى السوبرانو بأســـلوب مصاحبة كما فى الجملة الثانية فى الجزء (أ) وانتهى بقفلة تامة فى مقام دو ك وتقود وصلة صغيرة الى :

الجزء (أ) كما هو فى الجزء (أ) ولكن مع تغيير نغمـــة البداية والهارمونية ، فقد بدأ فى مقام سى ص وانتهت العبارة الاولى بقفلة تامة فيه وانتهت العبارة الثانية بقفلة تامـة فى مقـــام رى ك ٠ لتقـــود الى التنويع التالى :

(*) التنويعات العاشر والحـــادى عشر والثانى عشر تنويعـــات متصـــلة ٠

التنويع الحادى عشر :

حدث التنوع فى الميزان فأصبح $\frac{4}{16}$ والمقام اصبح مقام كنس مكسوليدى على نغمة رى ، وفى عدد الموازير ٢٧ مازورة وفى القالب أصبح ثنائى ومكرر مرتين وخاتمة أ ب أ' ب٢ .

الجزء (أ) مختصر الى ٦ موازير يظهر ملامح اللحن على النبر الثالث فى اليد اليمنى من خلال أوكتافات بايقاعات سريعة بمصاحبة نوتة بدال فى اليد اليسرى على نغمة رى فى الطبقة الغليظة جدا على أولى المازورة ثم فى الطبقة المتوسطة على النبر الثالث مع مسافات هارمونية متنوعة – ثانية زائدة ، ، وثالثة كبيرة ، ورابعة زائدة ، وخامسة تامة وانتهى هذا الجزء على تآلف رى ك .

الجزء (ب) مختصر الى ٦ موازير أيضا قائم على بعض ملامح اللحن ولكن بتصرف فى الجزء الاخير منه ، ايقاع اليد اليمنى سنكوبى برباط لحنى .

وتؤدى اليد اليسرى سلما هابطا او كافات فى الطبقة الغليظة على النبر الاول وبعد ثالثة هارمونية صغيرة على النبر الثالث وانتهى بقفلة تامة على تآلف رى ك .

يتكرر الجزئين أ ، ب مرة أخرى كما هما ثم تضاف مازورة فى النهاية كخاتمة عبارة عن تآلف دو ك فى صورة قفلة نصفية فى مقام فا ص ، لتقود الى التنويع التالى :

التنويع الثانى عشر :

أختصار عدد الموازير الى ٢٢ مازورة والسرعة سريع نوعا بمسوح مع استخدام البدال بكثرة ، الايقاع السائد هو

فى كلتا اليدين للحن ومسافات هارمونية ثالثات ورابعات .

الجزء (أ) مختصر الى ٤ موازير وانتهى بقفلة نصفية فى مقام لا ك .

الجزء (ب) مختصر الى ٧ موازير ، وينتهى بقفلة نصفية فى مقام فا ص يتبعه نموذج قفلة مكرر فى مازورتين ثم اخر مازورة فيها تصعيد لحنى وكثافة هارمونية .

الجزء (أ') مختصر الى ٦ موازير فيه تغيير فى اللحن عن الجزء (أ) واختلاف الايقاعات التى تظهر متممة بين اليدين .

كودا : خاتمة من ٥ موازير عبارة عن لحن هابط فى السوبرانو من الخامسو للاولى واخر مازورة فيه كانت سريعة جدا متناهية وانتهى التنويع بقفلة تامة فى مقام فا ص .

التنويع الثالث عشر :

السرعة ليست سريعة جدا والتعبير بخفوت شديد pp ومختصر عدد الموازير الى ٢٠ مازورة مع استخدام البدال . تعزف اليد اليمنى مسافات هارمانية ثالثة ورابعة وسادسة تعزف بايقاع

ويظهر اللحن بنغمة تأخير وفى طبقة صوتية حادة والمصاحبة عبارة عن ثلاثيات لحنية صعودا وهبوطا بنفس ايقاعات اليد اليمنى وفى طبقة صوتية متوسطة .

الجزء (أ) ٤ موازير باختصار اخر مازورتين من كل عبارة .

الجزء (ب) ٩ موازير بتطويل مازورة هى تكرار اخر مازورة .

الجزء (أ') ٧ موازير كما فى أ ولكن على بعد اوكتاف اغلظ فى أول مازورتين فقط أما الباقى مختلف .

التنويع الرابع عشر :

الميزان أصبح $\frac{3}{8}$ والسرعة بطيئة وبه تطويل الى ٣٤ مازورة ، المصاحبة أربيجية صعودا وهبوطا فى ايقاعات سريعة مستمرة طوال التنويع ، والنسيج كنترابنطى .

الجزء (أ) يعتمد على المحاكاة للحن المصور على بعد ثانية صعوداً في صوت السوبرانو على بعد مازورتين من صوت الالطو وانتهى بقفلة نصفية فى مقام لا ك وهو مطول الى ١٢ مازورة ٠

الجزء (ب) مطول الى ١٠ موازير وبنفس طريقة المحاكاة فى الجزء (أ) وانتهى بقفلة نصفية فى مقام فا ص ٠

الجزء (أ') انتهى بقفلة تامة فى مقام فا ص وهو مطول الى ١٢ مازورة ٠

التنويع الخامس عشر :

المقام أصبح صول ك (انهارمونى) فا ك) والميزان أصبح والسرعة بطىء نوعا ، كما حدث تنويع فى النسيج فأصبح كنترانبطى من ثلاثة أصوات قائم على المحاكاة بين اللحن فى السوبرانو والباص على بعد مازورة وصوت الالطو عبارة عن لحن اربيجى صاعد فى ايقاع كروشات ،وعدد الموازير ٣٦ بزيادة مازورتين فى النهاية كخاتمة استخدم البدال بكثرة ٠

الجزء أ والجزء أ' تكرار كما هو ٠

الجزء ب لا توجد المحاكاة وإنما لحن مصاحب للحن الاصلى فى الباص وانتهى التنويع بقفلة تامة فى مقام صول ك لتقود الى التنويع التالى :

التنويع السادس عشر :

المقام أصبح فا ك والميزان والسرعة بطيئة نوعا والتعبير يتدرج من الخفوت الشديد pp الى الخوف المتناهى ppp.

(*) التنويعان الخامس عشر والسادس عشر متصلان ٠

(**) تغيير فى التدوين ٠

يظهر اللحن متغيرا بايقاعات مطولة فى صوت الباص طـــوال التنويع تصاحبه اليد اليمنى بهارمونيات بسيطة طفيفة جدا على النبر الثالث أو على النبر الاخير من المازورة والباقى سكتات ٠

الجزئين أ ، ب انتهيا بقفلة تامة فى مقـــام لا ص ، ب مطـــولة ٠

الجزء أ' انتهى بقفلة تامة فى مقام فا ك ٠

وسائل التنوع عند « يوهانس برامز » :

من التحليل السابق للتنويعات عينة البحث يتضـــح استخدامه التنويع جميع العناصر الموسيقية بجميع الوسائل كما يلى :

استخدم التنويع بكثرة فى اسم المقام وفى نوعيته ، وفى عـــدد الموازير واستخدم أيضا التنويع فى الميزان كما اســـتخدم تعـــدد الموازين داخل التنويع الواحد ، وأعطى لكل تنويع سرعة مختلفة عن الفكرة الاصلية وعن التنويع السابق له ، وظهر عنده أيضا التنويع فى التعبير وفى كثرة استخدام البدال ، كـــذلك التنويع فى اللحـــن وفى الهارمونيات المتضمنة وفى الانتقالات المقامية الداخلية وأيضا فى أسلوب المصاحبة واستخدم التنويع فى النسيج ٠

نتائج البحث :

من عرض الدراسة التحليلية للتنويع عينـــة البحث عند كل من « كلاراشومان » و « يوهانس برامز » ومن استعراض وسائل التنويع فى مختلف العناصر الموسيقية توصلت الباحثة الى النتائج التالية :

- عدد تنويعات كلارا سبع تنويعات بينما عددها عند برامز ستة عشر تنويعا ٠

- استخدمت كلارا التنويع فى نوعية المقام من صغير الى كبير فى ارقام ٣ ، ٧ بينما استخدمه برامز فى ارقام ١٠ ، ١٥ ، ١٦ واستخدم

التنويع فى اسم المقام فقط من فا ص الى س ص فى رقم ٩ واستخدم ايضا المقام الكنسى فى رقم ١١

ــ استخدمت كلارا عدد موازير مختلفة ، بالزيادة فقط فى ارقام ٢ ، ٧ واستخدمها برامز بالزيادة فى أرقام ٥ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٤ ، ١٥ كما استخدمها بالاختصار فى أرقام ٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٣ ٠

ــ لم تستخدم كلارا تغيير الميزان الموسيقى وكذلك لم تستخدم تعدد الموازين بينما استخدم برامز تغيير الميزان بكثرة فى تنويعاته واستخدم تعدد الموازين فى رقم ٧ ٠

ــ استخدمت كلارا تغيير السرعة فى تنويع واحد فقط هو رقم ٥ اما برامز فقد اعطى تقريبا لكل من تنويعاته سرعة مختلفة عن سابقتها وعن الفكرة الاصلية ٠

ــ استخدمت كلارا التنويع فى التعبير فى ارقام ٥و٧ فقط بينما استخدمه برامز فى ارقام ٤، ٥، ٩، ١٠ ، ١٣ ١٦

ــ لم تستخدم كلارا البدال فى تنويعاتها بينما استخدمه برامز بكثرة فى غالبية تنويعاته ٠

ــ استخدمت كلارا التنويع فى النسيج من هرمونى الى كنترابنطى فى رقم ٦ بينما استخدمه برامز فى أرقام ١٤ ، ١٥

ــ استخدمت كلارا التنويع بأسلوب

بينما استخدم برامز التنويع بأسلوب

يلاحظ من النتائج السابقة ان « برامز » يتمتع اكثر من كلارا بفن كتابة التنويعات وذلك بفضل سيطرته الهائلة وغزارة امكانياته في تطويع واستغلال العناصر الموسيقية لاساليب التنويع الفنية ٠

وقد يرجع ذلك الى فهمه الكامل لاسلوب بيتهوفن الناضج وللامكانيات الفنية المتزايدة التى نماها مؤلفو العصر الرومانتيكى علاوة على انه مؤلف اولا وعازف بيانو ثانيا ، كما استطاع برامز ان يضيف للتنويعات صفاء الدفء العاطفى والشاعرية والجمال علاوة على متانة البناء ووحدة العمل الفنى فى كل تنويعة على حدة ٠ وذلك بشكل وضح عنه عند كلارا التى كانت تعتمد فى تنويعاتها على استعراض مهارات الاداء اكثر من صنعة التاليف ٠

مصادر البحـــث

أ ـ مصادر عربية :

١ ـ ديفى س ٠ ث ٠ التأليف الموسيقى ، ترجمة سمحة الخولى ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٥ ٠

٢ ـ فينى ثيودور م ٠ تاريخ الموسيقى العالمية ، ترجمة سمحة الخولى ومحمد جمال عبد الرحيم ، القاهرة : دار المعارف ١٩٧٠ ٠

ب ـ مصادر اجنبية :

3. Apel, Wili, **Harvard Dictionary of Music.** 2nd ed. London : Heinmann Educational Book's., LTD., 1971.
4. Brahms, Johonnes., **Variations op. q. on a theme by Robert Schumann.,** London : Augener's Edition.
5. Hindley, Geoffrey, Ed. **Larousse Encyclopedia of Music.,** Lon : The Hamlyn Publishing Group Limited, 1974. PP. 325 - 329.
6. Sadie, Stanley, E D., **The New Grooves Dictionary of Music and Musicians** (vol's : 3, 16, 19) London : Macmillan Publishers Limited., 1980., pp. 155 - 190, 827 - 829, 536 - 556.
7. Schols, Percy, A., **The Oxford Companion to Music.** 10th ed., London : Oxford University Press., 1975.
8. Wie ck-Schumann, Clara., **Ausgewählte Klavierwerke** (urtext)., München :, G. Henle Verlag.

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠/١٩٩٦



فى هذا العدد



Bibliotheca Alexandrina
0536140